

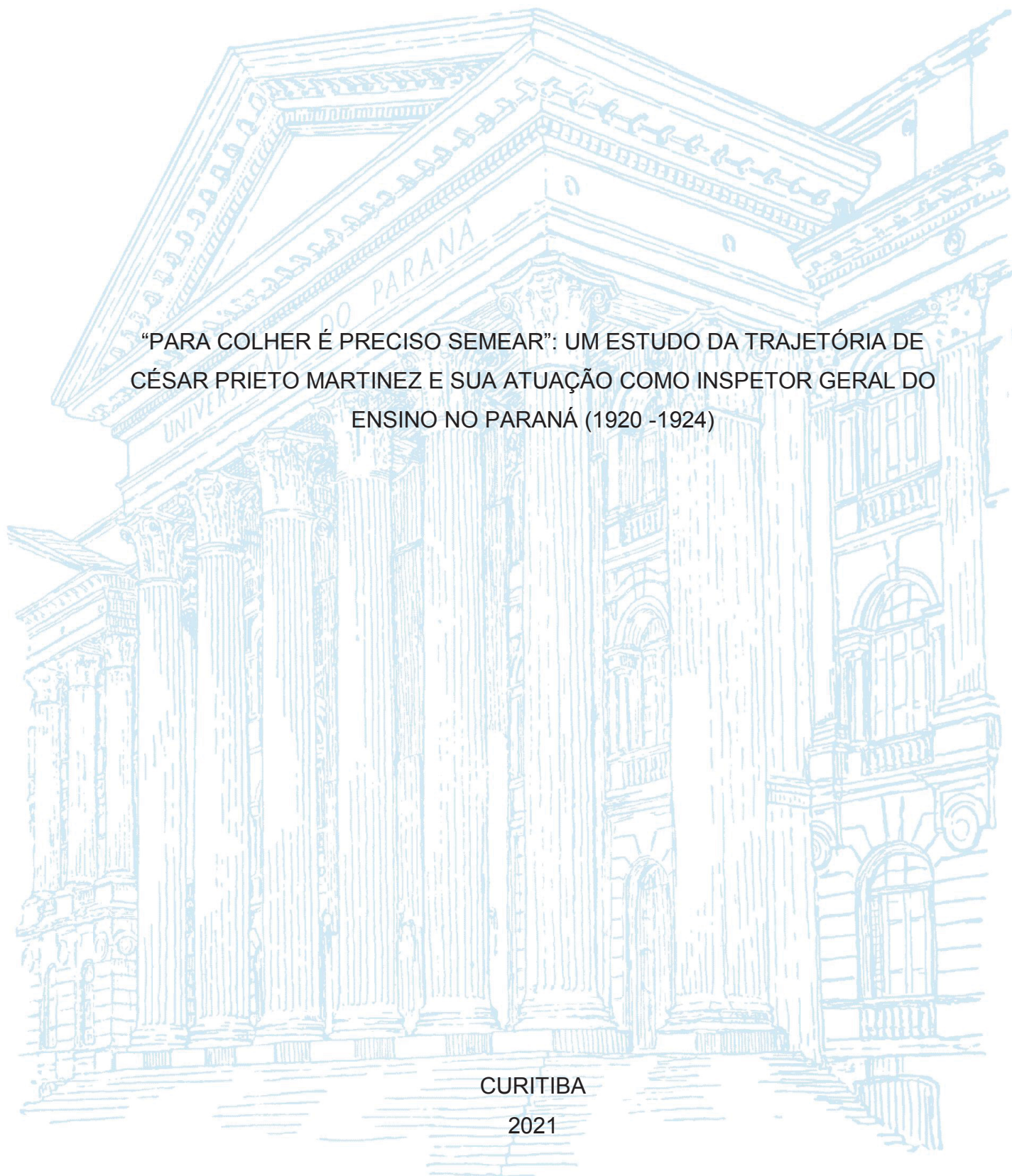
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CASSIO DE SOUZA FARIAS

“PARA COLHER É PRECISO SEMEAR”: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DE
CÉSAR PRIETO MARTINEZ E SUA ATUAÇÃO COMO INSPETOR GERAL DO
ENSINO NO PARANÁ (1920 -1924)

CURITIBA

2021



CASSIO DE SOUZA FARIAS

“PARA COLHER É PRECISO SEMEAR”: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DE
CÉSAR PRIETO MARTINEZ E SUA ATUAÇÃO COMO INSPETOR GERAL DO
ENSINO NO PARANÁ (1920 -1924)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Farias, Cassio de Souza.

Para colher é preciso semear : um estudo da trajetória de César Prieto Martinez e sua atuação como inspetor geral do ensino no Paraná (1920-1924) / Cassio de Souza Farias – Curitiba, 2021.

140 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

1. Educação – História – Paraná – 1920-1924. 2. Ensino – História – Paraná – 1920-1924. 3. Martinez, César Prieto. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CASSIO DE SOUZA FARIAS** intitulada: **"PARA COLHER É PRECISO SEMEAR": Um estudo da trajetória de César Prieto Martinez e sua atuação como inspetor geral do ensino no Paraná (1920 -1924)**, sob orientação do Prof. Dr. ROSSANO SILVA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

29/06/2021 15:07:54.0

ROSSANO SILVA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/06/2021 14:37:07.0

DIANA GONÇALVES VIDAL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

29/06/2021 15:14:01.0

CARLOS EDUARDO VIEIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Se um dia dedicar algo a alguém, que seja a minha futura versão, que olhará este trabalho como fruto de um passado que somente poderá ser saboreado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Autor das coisas (usando das palavras de Rousseau as minhas) pelos caminhos da minha vida, acreditando que tudo se encaixa na maneira que deve ser, mesmo sabendo que elas não seguem uma sequência lógica de eventos sucessivos.

Agradeço, principalmente, a mulher que me acompanha desde antes a graduação, minha melhor amiga, leitora, revisora e auxiliar na pesquisa, que me apoiou e sempre esteve ao meu lado, enfrentando as dificuldades da distância espacial e mental na qual me localizei durante o percurso do Mestrado. **Hevelin Cordeiro de Souza**, obrigado por fazer desses dias, semanas e meses, menos dolorosos enquanto caminhava para a finalização dessa pesquisa.

Ao meu orientador e professor **Rossano Silva**, que depositou em mim a confiança desde a minha entrada no Mestrado até o último momento de finalização dessa pesquisa, ao dedicar-se com paciência e auxílio em todas as etapas dessa narrativa histórica.

Aos colegas de classe por compartilhar comigo as aulas e as discussões acadêmicas, nas quais muitas destas, estão presentes nas linhas do corpo desse trabalho. **Cris, Juliana, Matheos, Lia, Larissa, Alita e Dayana**, obrigado a todos vocês.

Aos professores da linha que estão em minha trajetória. Falar de trajetória acadêmica é falar sobre os atores que mediam a formação, por essa razão gostaria de agradecer especialmente a **professora Nádia, professora Liane e professora Gizele, professor Rossano e professor Carlos**. Vocês são sensacionais!

Aos amigos que fiz nesse momento de pandemia, em que a internet encurtou distâncias permitindo que eu conhecesse pessoas de outras regiões do país que ajudaram na minha formação como pesquisador. Em especial a **Daise Santos**, carioca, filha da UERJ, parceira do podcast Fala aí, Historiador! E de sofrimentos da vida acadêmica (precisamos marcar uma cerveja!).

À professora **Diana Vidal** e professor **Carlos Vieira**, que formaram a banca de qualificação que apontou os caminhos da pesquisa. Em especial ao professor Carlos Vieira, que ao insistir em apontar as falhas na construção do trabalho, me fez acreditar que ainda poderia ser capaz de prosseguir na trajetória da pesquisa.

Mesmo sendo pouco convencional, gostaria de agradecer a mim, que ao ler esse trabalho no futuro, não se reconhecerá o mesmo, e ao não se reconhecer, conhecerá um pouco mais sobre si mesmo.

À CAPES, pela bolsa nesses dois anos de mestrado.

.

Heródoto imaginou os historiadores como guardiães da memória, a memória de feitos gloriosos. Eu prefiro ver os historiadores como os guardiães de fatos incômodos, os esqueletos no armário da memória social. Existiu em tempos um oficial chamado Recordador (Remembrancer). O título era na realidade um eufemismo para coletor de impostos; o trabalho do oficial consistia em recordar às pessoas aquilo que elas gostariam de esquecer. Essa é uma das funções mais importantes do historiador. (BURKE, 1992, p. 250).

RESUMO

Objetiva-se com este estudo compreender as concepções educacionais de César Prieto Martinez (1881-1934) no período em que esteve à frente da Inspetoria Geral do Ensino. César Prieto Martinez se formou na Escola Complementar anexa à Escola Normal em 1900, exerceu atividades professorais no estado de São Paulo até 1920, quando o governo do Paraná o contrata para reformar a educação no Estado. Por essa razão, o recorte temporal recai sobre o período em que atua como Inspetor Geral do Ensino no Paraná entre os anos de 1920 a 1924. Além desse cargo, Martinez também ocupou outros espaços no campo educacional. Escreveu alguns artigos na revista *O Ensino*, publicou um livro de memórias da sua viagem feita a Foz do Iguaçu, e posteriormente, já em São Paulo, livros de leitura que versam sobre os ideais republicanos de amor à pátria, moral, trabalho e higiene. Além disso, Martinez atuou em mudanças de caráter administrativo no aparelho escolar, organizando as instituições, distribuindo recursos, sistematizando o recenseamento escolar, focando na formação de professores e no aumento de matrículas pelo Estado. A presente pesquisa está inserida nos estudos sobre trajetórias de vida, utilizou-se também as noções de campo, *habitus* e capital, chaves interpretativas cunhadas por Pierre Bourdieu. Além da teoria praxeológica de Bourdieu, instrumentaliza-se a noção de Técnico educacional formulada por Marta Carvalho, que trata sobre o processo de exportação e importação de sujeitos carregados de experiências e saberes necessários para desempenhar as reformas de ensino na década de 1920. As fontes privilegiadas nesta pesquisa são ofícios e relatórios da Inspetoria Geral do Ensino, livros escritos pelo personagem e edições da revista *O Ensino*. Esta pesquisa evidencia que as concepções educacionais de César Martinez aparecem em duas dimensões: a administrativa e a pedagógica. Essa dicotomia foi materializada na forma de práticas da Inspetoria Geral do Ensino e demonstram que a valorização da reforma administrativa dos mecanismos de ensino foi priorizada ante a pedagógica.

Palavras-chave: Inspetoria Geral do Ensino. Reforma da Instrução Pública paranaense. César Prieto Martinez.

ABSTRACT

This work aims to comprehend the educational conceptions of César Prieto Martinez (1881-1934) during the period he was ahead of the General Inspectorate of Education. César Prieto Martinez graduated in the Supplementary School annexed to the Normal School in 1900, performed teaching activities in the state of São Paulo until 1920, when the Paraná government hire him to reform the education in the State. For this reason, the time frame falls over the period that he acted as General Inspector of Teaching on Paraná from 1920 to 1924. In addition to this position, Martinez also occupied other spaces in the educational field. He wrote some articles on his magazine The Education, published a memoir of his trip to Foz do Iguaçu, and subsequently, already in São Paulo, reading books that discourse about the republican ideals of patriotism, moral, work and hygiene. Additionally, Martinez performed in administrative changes in the school apparatus, organizing the institutions, distributing resources, systematizing the school census, focusing in the formation of teachers and the statewide school enrollment. The present research is inserted in the studies of life trajectories; we also used the notions of field, *habitus* and capital, interpretative keys minted by Pierre Bourdieu. Besides Bourdieu's praxiological theory, we instrumentalize the notion of Educational Technician formulated by Marta Carvalho, which deals with the process of exportation and importation of subjects loaded with experiences and knowledge necessities to perform the educational reforms in the 1920s. The privileged fonts in this research are official correspondence and reports from the General Inspectorate of Education, books written by the character and issues of the The Education magazine. This research highlights that the educational conceptions of César Martinez appear in two dimensions: the administrative and the pedagogical. This dichotomy was materialized in the form of practices of the General Inspectorate of Education and they demonstrate that the valorization of the administrative reform of the teaching mechanisms was prioritized before the pedagogical.

Keywords: General Inspectorate of Education. Reform of the Paraná's Public Instruction. César Prieto Martinez.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FOTOGRAFIA DE CÉSAR PRIETO MARTINEZ	31
FIGURA 2 - MAPA ESCOLAR DE 1922.....	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DEMONSTRATIVA DE FUNCIONÁRIOS DA INSPETORIA GERAL DO ENSINO EM 1921.....	77
QUADRO 2 – PUBLICAÇÕES DE CÉSAR MARTINEZ NA REVISTA O ENSINO .	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ESPANHOL DE NASCIMENTO, BRASILEIRO DE CORAÇÃO.....	31
2.1 A CHEGADA DA FAMÍLIA MARTINEZ AO BRASIL E O <i>HABITUS</i> FAMILIAR ..	31
2.2 FORMAÇÃO ESCOLAR E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL INICIAL.....	36
2.2.1 “O clarão do progresso”: Formação para o magistério primário paulista	46
2.3 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DE CÉSAR MARTINEZ: POR UMA EDUCAÇÃO REPUBLICANA.....	54
3 “PARA COLHER É PRECISO SEMEAR”: A ATUAÇÃO DE UM ESTRANGEIRO PAULISTA NO PARANÁ.....	66
3.1 A REFORMA DA INSTRUÇÃO NO PARANÁ: O TÉCNICO EDUCACIONAL E A SEMEADURA PEDAGÓGICA	74
3.1.1 Diagnóstico da Instrução Pública do Paraná: afinal, qual o problema da educação?	86
3.1.2 Instruir e Civilizar: O caso da reforma dos livros de leitura	99
3.2 “O QUE O PARANÁ TEM FEITO NESTES ÚLTIMOS DOIS ANOS? ”: O CASO DA REVISTA O ENSINO	107
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
FONTES	130
REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

Eis porque o passado é doce, vivido no presente. As impressões que temos agora dos dias que já se foram, oferecem outras tintas que vêm repletas de figuras animadas, de passagens pitorescas, de incidentes e fatos que a memória pormenoriza com detalhes, adoçando-nos a alma de saudade e povoando-a de sonhos. (MARTINEZ, 1925, p. 7).

A citação acima, retirada da obra *Sertões do Iguassú* (1925) de César Prieto Martinez¹, demonstra um autor preocupado em dar a sua melhor memória para contar aos seus leitores o que se passou naquela viagem que fez para os sertões do Paraná em 1924 aos seus 43 anos como Inspetor Geral do Ensino.

A citação escolhida para iniciar este trabalho não foi a primeira. Várias outras ocuparam o mesmo lugar, mas o que a torna diferente é a proximidade do trabalho investigativo em História: “O passado é doce, vivido no presente”. Uma vez que o passado é apenas uma memória, que pode deliciar qualquer um que a deseje, e por mais que o seu sabor não seja igual ao que foi um dia, pode ter ainda diversos gostos, tantos sabores quanto o número daqueles que busquem usufruí-la.

Não temos como saber se essa foi a perspectiva de Martinez ao delinear aquele parágrafo, mas podemos dizer que a memória possui os sabores e dissabores de uma lembrança que já passou, existindo apenas no interior de cada um que a experimentou em primeira mão, e então cabe ao seu degustador do presente extrair o máximo da receita e buscar dizer com o mais alto grau de detalhes possível, quais sabores e texturas possui.

É com essa perspectiva que buscamos analisar a trajetória de César Martinez. Buscar a compreensão das suas memórias deixadas no mundo, degustá-las, e tentar explicar quais sabores ela ainda possui, e deixar que outras pessoas possam experienciar.

Com isso, damos início a pesquisa que irá seguir.

¹ Nos documentos que foram analisados podemos encontrar o nome de César Prieto Martinez escritos de diferentes maneiras, tais como: Cézar Martinez, César Martinez, Cezar Prieto Martines, Cesar Pietro Martinez. Entretanto, adotamos como grafia a sua assinatura em documentos oficiais que consiste na escrita como está no texto. Outra questão a se levantar, é que César Martinez, assina algumas fontes apenas com C. M. ou C. Martinez, e evidenciamos isso onde ele assina no final de cada trabalho com o seu nome, e posteriormente podemos notar somente as iniciais. Nas fontes da Revista O Ensino, na edição de 1922 encontramos no sumário as iniciais “C.M”, e no final do texto redigido está assinado “César Martinez”.

No início do século XX a busca pela formação da identidade nacional presente nos ideais republicanos fez com que vários estados do país, incluindo o Paraná, entrassem na corrida pela afirmação do regime republicano através da educação. Essa afirmação se deu a partir das várias reformas da instrução pública instituídas desde o final dos oitocentos² e nas duas primeiras décadas dos novecentos³, destacando a utilização dos modernos métodos pedagógicos que exerceriam oposição a inércia do progresso causado pelo analfabetismo, a degenerescência social e moral do povo paranaense e da nação brasileira. A missão da escola republicana se encontrava no “imaginário social em causa cívica de redenção nacional, de regeneração das populações brasileiras, no intento de torna-las saudáveis”. (SOUZA, 2004, p. 15).

A primazia dessas reformas era que a partir da criação de um corpo docente modelar, seria possível formar cidadãos para o futuro da sociedade paulista e da civilização brasileira. Nesse contexto, a união das mudanças no quadro da formação dos professores com a disseminação de instituições escolares consideradas modelo, providenciaria o progresso do Estado de São Paulo suscitando nesses novos professores características que pudessem serem levadas adiante, tanto nas escolas afastadas da capital quanto ao resto do país.

A precariedade do aparelho escolar aliado a falta de estabelecimentos escolares e de professores qualificados resultavam nos altos índices de analfabetismo, o maior empecilho do progresso no Brasil. A exemplo disso, nas duas primeiras décadas dos novecentos, o Paraná promoveu ações que possibilitaram a circulação das concepções de ensino republicanas materializadas em suas construções arquitetônicas e nos mecanismos educacionais implementados, sobretudo aquelas debatidas na capital de São Paulo, uma vez que a “modernização pedagógica para a instrução do Paraná tinha como forte referência o estado de São Paulo.”. (SOUZA, 2004, p. 35).

Souza (2004) que aprofundou a discussão sobre a circulação dos ideais republicanos na relação Paraná e São Paulo no início do século XX, demonstra que

² Destacamos as reformas de São Paulo sobretudo a de Caetano de Campos em 1890 que ganhou maiores reverberações no Estado. As demais reformas serão destacadas no decorrer do texto.

³ As reformas da instrução pública instituídas no Brasil foram em 1920 em São Paulo implementada por Sampaio Dória; em 1920 no Paraná implementada por César Martinez e em 1923 por Lysimaco Ferreira da Costa; em 1923 no Ceará por Lourenço Filho; na Bahia em 1925 por Anísio Teixeira; Por Francisco Campos em 1927 em Minas Gerais; e por Carneiro Leão em 1928, no Pernambuco.

as concepções de escolas modelares e um mecanismo de ensino condizente com as novas estruturas políticas que acendessem “os faróis” da civilização, se mantiveram presentes em São Paulo como símbolo da modernidade, e no Paraná como aprendiz dos modelos republicanos de educação.

Essa relação da capital paulista e do estado do Paraná possibilitou a circulação de ideias referentes a reforma da educação e dos novos modelos pedagógicos, que deveriam ser implementados nas terras dos pinheirais. Logo nos primeiros quatro anos dos novecentos o Paraná investiu em expedições de professores e administradores públicos para São Paulo, a fim de conhecer o que aplicavam sobre educação. (SOUZA, 2004).

As observações em São Paulo resultaram na construção de edifícios e prédios educacionais, na formulação dos grupos escolares, nos materiais didáticos, mobiliário escolar e na divulgação do modelo de ensino republicano através de revistas pedagógicas. Esses elementos foram classificados como ícones do moderno.

A representação da escola como ferramenta de civilização, como “cellula mater” de onde se irradiava a luz da instrução, do progresso e da modernidade sobre a população e que afastava as trevas da ignorância — todas essas imagens eram fortes argumentos que sustentavam as propostas de edificação de “casas escolares” adequadas, traduzidas em grupos escolares. (SOUZA, 2004, p. 24).

É dentro dessa lógica de viagens e buscas pelo conhecimento nos saberes pedagógicos debatidos na região paulista, que em 1920 Caetano Munhoz da Rocha⁴ solicita ao então presidente do Estado de São Paulo Altino Arantes⁵ um técnico que

⁴ “Caetano Munhoz da Rocha nasceu em Antonina, a 14 de maio de 1879, filho de Bento Rocha e Maria Leocádia Munhoz Carneiro. Estudou as primeiras letras nos Colégios Parthenon Paranaense e Arthur Loyola. Matriculou-se, a seguir, no Colégio São Luiz, em Itu, Estado de São Paulo, onde concluiu humanidades. Ingressou na Faculdade Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro, formando-se na turma de 1902. [...] atraído pela política, integrou-se ao Partido Republicano e candidatou-se, com sucesso, a uma cadeira no Congresso Legislativo estadual em 1904, onde permaneceu, com eleições sucessivas, até 1917 [...] O Partido Republicano foi buscá-lo para companheiro de chapa, como 1º vice-presidente, do candidato ao governo do Estado, Affonso Camargo, em 1915. Vitoriosos num pleito renhido para o período 1916-1920, eles puderam juntos realizar uma ação governamental proveitosa. Exerceu paralelamente os cargos de Secretário da Fazenda, Agricultura e Obras Públicas. Esteve no exercício da presidência durante a celebração do Acordo de 1916, que tratou da questão do Contestado. Na sucessão de Affonso Camargo, seu nome fluiu naturalmente”. (CASA CIVIL, 2021, n. p.).

⁵ “Altino Arantes nasceu em Batatais (SP) no dia 29 de setembro de 1876, filho do coronel Francisco Arantes Marques e de Maria Carolina de Arantes. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1895, elegeu-se deputado federal pelo Partido Republicano Paulista (PRP) para as legislaturas de 1906-1908 e 1909-1911. Em 1911 renunciou seu mandato para assumir a Secretaria de Negócios

pudesse dirigir a reforma administrativa da instrução pública paranaense. A contratação ocorreu por intermédio de Lysimaco Ferreira da Costa⁶ no Paraná e João Lourenço Rodrigues⁷ em São Paulo, como demonstra Souza (2004):

Interiores de São Paulo. Permaneceu no cargo durante o governo de Rodrigues Alves (1912-1915), sendo também secretário interino da Fazenda e da Agricultura. Candidatou-se à vice-presidência do estado na chapa encabeçada por João Álvares Rubião Junior. Com o falecimento deste durante a campanha, substituiu-o como candidato a presidente. Eleito em março de 1916; governou São Paulo até 1920, tendo enfrentado, portanto, o difícil período das greves operárias de 1917 a 1919, contra as quais agiu com severas medidas repressivas. Após deixar o governo paulista em 1920, retornou à Câmara Federal em 1921. Altino Arantes ali permaneceu como deputado até a Revolução de 1930. Neste ano, chefiou a Comissão de Reconhecimento de Poderes que examinou o resultado das eleições de março, tendo aprovado o não reconhecimento ("degola") em massa dos candidatos eleitos pela Aliança Liberal, oposicionista, na Paraíba e em Minas Gerais. Após a vitória da Revolução de 1930, em outubro, que levou Getúlio Vargas ao poder, Altino Arantes passou para a oposição. (Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001 *apud* CPDOC, 2021, n. p.).

⁶ "Lysimaco Ferreira da Costa, filho de Antonio Ferreira da Costa Filho e Maria José de Siqueira Costa, nasceu em 1883 em Curitiba. Em 1896, matriculou-se no Ginásio Paranaense e em 1903 concluiu o curso da Escola Preparatória e de Tática do Rio Pardo. Em 1906, tornou-se lente catedrático das cadeiras de Física e Química e, no mesmo ano, casou-se com Esther, com quem teve 11 filhos. O segundo matrimônio deu-se em 1920, com Maria Ângela, sua cunhada. Iniciou em 1907 a publicação de uma série de artigos sobre o ensino de Geometria e em 1912 matriculou-se na 1ª turma do curso de Engenharia da Universidade do Paraná. Em 1915, foi eleito lente catedrático de Mineralogia e Geologia Agrícolas no Curso de Agronomia anexo à Faculdade de Engenharia da Universidade do Paraná. Em 1916, foi nomeado para reger as cadeiras de Química Analítica e Química Agrícola e no ano seguinte substituiu o professor de Aritmética e Álgebra no Ginásio Paranaense. Em 1918, criou e dirigiu a Escola Superior Agrônômica do Paraná (que funcionava inicialmente no Ginásio Paranaense). Em 1920, foi diretor e lente de Pedagogia da Escola Normal. Em 1923, organizou o plano de reforma da Escola Normal do Paraná. Em 1924, foi membro fundador da ABE. Em 1925, deixava a Diretoria da Escola Normal para assumir a Inspetoria Geral do Ensino. Em 1928, assumiu a Secretaria da Fazenda do Paraná. Faleceu em 1941.". (Costa, org., 1995 *apud* Souza, 2004, p. 47).

⁷ "Paulista, nascido em 1869, João Lourenço formou-se na Escola Normal de São Paulo, em 1892, e frequentou o curso complementar em 1904, acompanhado por sua esposa, normalista como ele, ambos, professores do Grupo Escolar de Amparo, à época. Na função de professor, João Lourenço foi nomeado em Amparo, São Carlos, Campinas e, na Escola Normal da Capital lecionou de 1912 a 1920. No cargo de diretor, assumiu a primeira escola de dois anos em 1901 e, em 1903, tornou-se diretor da Escola Complementar de Guaratinguetá. É importante ressaltar que João Lourenço tornar-se-ia o primeiro normalista a ocupar o alto cargo de Inspetor Geral da Instrução pública, no período de 1907 a 1909; sendo substituído por outro normalista, Oscar Thompson, que permaneceu de 1909 a 1911. Inicia-se, então, um período em que os cargos da hierarquia educacional seriam ocupados por normalistas, nomes que ganhavam evidência por terem sido formados no reconhecido sistema modelar de ensino paulista e por estimularem a construção de uma memória específica deste modelo.". (LEGRIS, 2015, n. p.).

Em cartas inéditas e manuscritas do acervo pessoal de Lysimaco Ferreira da Costa, encontram-se várias correspondências com João Lourenço Rodrigues, nas quais se pode apreender aspectos e dificuldades de localizar e liberar um técnico paulista para vir ao Paraná, bem como sobre as ações afeitas a este cargo. [...] Mas a indicação que passou a crescer foi a de Cesar Pietro Martinez, que ocupava naquele período o cargo de diretor da Escola Normal de Pirassununga. Em carta a Lysimaco da Costa, Rodrigues relatava parte da reunião que teria havido entre o secretário paulista, Oscar Thompson, com o professor Martinez sobre a possível tarefa de assumir a Inspeção no Paraná. (SOUZA, 2004, p. 49 - 50).

César Prieto Martinez, o técnico paulista escolhido, é conhecido nas fontes como o responsável pela reforma administrativa da instrução pública do Paraná no período de 1920 a 1925, no primeiro mandato de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1924), solicitando seu desligamento em 14 de fevereiro de 1925, no início do segundo mandato do Presidente do Estado.

A carreira professoral de César Martinez inicia na esfera educacional paulista em agosto 1900, quando substitui um professor na Escola-Modelo Prudente de Moraes. A substituição foi relatada no Diário Oficial do Estado de São Paulo e evidencia que César Martinez ainda não havia se formado pela Escola Complementar, uma vez que sua formatura só se realizaria em dezembro do mesmo ano. (SÃO PAULO, 1900).

Após sua formatura, César Martinez ocupa o cargo de professor primário no Grupo Escolar Pádua Salles em Jaú, onde trabalha até 1907. Nesse período, César Martinez conhece e se casa com Maria Rosa de Campos Ferrão em 27 de junho de 1903, tendo a sua primeira filha em 1905, Maria das Dores de Campos Martinez, três anos mais tarde nasce Nelson de Campos Martinez, seu filho caçula. Enquanto esteve em Jaú desempenhou algumas funções para a Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, como fazer parte de uma comissão examinadora de escolas do município. (CORREIO PAULISTANO, 1903).

Em 1908 leciona no Grupo Escolar de Itapira, ocupando o cargo de adjunto complementarista. Em 1909 assume a diretoria do Grupo Escolar Villa Bella. Dois anos depois passa a ser diretor do Grupo Escolar Barão de Monte Santo no bairro de Mooca na Capital paulista. Fica no cargo até 1915 quando é nomeado como diretor da Escola Normal de Pirassununga, onde exerce essa função até a sua transferência para o Paraná em 1920.

A experiência de Martinez no campo profissional, iniciando na Escola-Modelo e perpassando outras instituições como professor e de Diretor tanto do Grupo Escolar

Barão de Monte Santo como da Escola Normal, possibilita o acúmulo de capital simbólico que permite seu reconhecimento pelos integrantes da elite educacional paulista, que administrava, debatia e promovia a educação republicana na capital do estado de São Paulo⁸.

Posteriormente à sua atuação no campo educacional paulista, César Martinez é indicado ao cargo de Inspetor Geral do Ensino no Estado do Paraná. A sua passagem nos estabelecimentos educacionais de São Paulo, começando desde o grupo escolar como professor, se tornando adjunto complementarista, Diretor de Grupo Escolar e Diretor de Escola Normal, contribui para César Martinez efetuar sua concepção de que o professor ideal deve passar por todas modalidades de ensino existentes.

Além de exercer o cargo de inspetor geral do ensino nas terras paranaenses, César Martinez também foi produtor de bens simbólicos, publicando alguns artigos no periódico *O Ensino* e um livro de memórias de uma viagem feita ao interior do estado, na qual esteve a serviço da Inspetoria Geral do Ensino. Assim, legitimando suas ações práticas para a educação paranaense através do seu lugar no campo como técnico educacional paulista.

A classificação de técnico educacional, que é atribuído por nós a Martinez, é um conceito elaborado por Marta de Carvalho ao evidenciar o estado de São Paulo como campo modelo dos métodos educacionais para outros estados da Federação nas três primeiras décadas dos novecentos. Detentores da experiência no processo de institucionalização da “pedagogia moderna” no Estado de São Paulo, os técnicos possuíam certo acúmulo de capital simbólico necessário para legitimar suas atuações nos Estados. (CARVALHO, 2000).

A reforma educacional do Estado de São Paulo inicia fortemente com o advento da República. No capítulo **Reformas da instrução pública**, publicado por Marta Carvalho (2000), é elencado o processo de reforma da educação a nível nacional, iniciando em São Paulo o processo de exportação e capacitação para diversas regiões do país que viam no Estado o núcleo modelar do ensino brasileiro.

A isso, a autora afirma que diversos representantes de setores ligados a oligarquia e os governantes do Estado propõem diversas mudanças na Escola

⁸ Para saber mais sobre a divulgação das ideias republicanas no Estado de São Paulo a partir desse grupo, principalmente na imprensa, consultar o texto de Bontempi Jr.

Normal, estabelecendo o ensino modelar como mecanismo de ascensão educacional e modernização dos processos de Ensino. (CARVALHO, 2000).

Com isso, o Estado de São Paulo inicia a sua organização educacional convergindo para duas frentes, a primeira em relação a reestruturação do ensino e a segunda como exemplo para os demais estados da Federação. Para Carvalho (2000) esse

investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados. (CARVALHO, 2000, p. 225).

A autora afirma ainda que os dispositivos de vigilância e orientação eram acionados para a uniformização das práticas pedagógicas e a institucionalização do sistema de ensino “que a propagação do modelo pretendia assegurar” (CARVALHO, 2000, p. 225), e para essa garantia, os Inspectores e Técnicos de Ensino eram usados como mecanismo de regulação dessas práticas sob o cumprimento dos métodos modernos de ensino baseados no ensino intuitivo.

Com isso, o método intuitivo foi escolhido por Sampaio Dória em sua reforma no Estado de São Paulo no ano de 1920, como método para enfatizar as técnicas e práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da Escola Normal e que eram aplicadas na Escola-Modelo. Nesse sentido, a Escola Normal se constituía como principal Instituição da Reforma, dali saindo os métodos e modelos que iriam reger as práticas educacionais em todo o Estado. (CARVALHO, 2000).

Essas práticas de observações dos modelos a serem seguidos, necessários para compor o sistema de ensino, eram também materializadas sob os “relatórios e anuários do ensino, como registro das práticas exemplares e do intento propagador e unificador da Diretoria da instrução”. (CARVALHO, 2000, p. 226).

No caso de Martinez, no Paraná, essas materializações aconteciam sob a forma dos Relatórios da Inspeção Geral do Ensino, da Revista **O Ensino** que veiculava os artigos **Pedagogia Prática** em que registrava as “práticas exemplares” dos reformadores, nos dispositivos de recomendação da Inspeção como as **instruções aos professores públicos do Estado do Paraná** (1921), nos ofícios trocados pela Inspeção Geral e os inspetores públicos, como também nos mapas

escolares e demais mecanismos estatísticos. Para Carvalho (2000) é esse o modo educacional paulista que resulta na exportação para outros estados brasileiros,

ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. (CARVALHO, 2000, p. 226).

A exportação desses saberes pedagógicos paulista para outros estados⁹ ocorre com maior frequência, tanto em expedições de capacitação dos professores de outros estados em São Paulo, quanto ao empréstimo de técnicos educacionais para essas regiões.

Viagens de estudo a esse estado e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela Instrução Pública dos outros estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República. (CARVALHO, 2000, p. 226).

O técnico educacional seria o responsável por modelar o ensino a partir das demonstrações do ideal de formação paulista, da criação e regulação de Escolas-modelo, das reformas nas Escolas Normais, da reestruturação dos mecanismos de ensino à paulistana, ou seja, com base nas estruturas educacionais e disposições em que foram formados, agora passando para outras regiões do país.

Analisar o trabalho desempenhado por Martinez no Paraná possibilita compreender os elementos que fizeram parte do seu projeto pedagógico para a gestão administrativa, suas estratégias e ações práticas para administração educacional e para a pedagogia no Estado ressoando no quadro de mudanças no aparelho educacional paranaense que já vinha sendo implementados desde o início dos noventa. (SOUZA, 2004).

Nesse sentido, pensar apenas os impactos da presença de Martinez no Paraná se torna restritivo¹⁰, e por essa razão nos interessa compreender quais

⁹ As reformas pedagógicas instituídas por paulistas em várias partes do país, é conhecido na historiografia da educação por Bandeirismo Paulista do Ensino (TEIVE, 2014), e que marcou as reformas da instrução pública em diversas regiões como Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso. Para saber mais, ver os estudos organizados por Teive (2014).

¹⁰ Souza (2005) alerta “que seria restritivo pensar em avaliar os impactos em si da presença de um técnico paulista em outras realidades estaduais, como a paranaense por exemplo, avaliando se as

concepções estiveram presentes em sua formação no magistério paulista e que também podem ser evidenciadas na sua atuação como Inspetor Geral do Ensino no Paraná, buscando entender os movimentos que permitiriam o Paraná desenvolver sua esfera educacional “conforme se projetava na esfera paulista” colocando em evidência a atuação do agente.

Com isso, a questão norteadora dessa pesquisa é: como César Prieto Martinez concebia a educação e quais concepções estiveram em circulação no Paraná a partir de sua atuação como Inspetor Geral do Ensino no período de 1920 a 1924?

Para isso é necessário compreender os processos de formação no magistério paulista que resultaram nas concepções educacionais de César Prieto Martinez, implementadas em sua atuação como Inspetor Geral do Ensino na gestão da Instrução Pública no Paraná no período de 1920 a 1924.

Nesse sentido, o recorte cronológico está circunscrito no período de 1920 a 1924 em que César Martinez esteve na direção da Inspetoria Geral do Ensino. Optamos por esse período cronológico porque houve maior atuação política e educacional por parte do agente. No entanto, alguns recuos e avanços na cronologia da narrativa serão feitos para que se possa compreender as relações com a sociedade que o agente esteve vinculado.

Assim, o **objetivo geral** dessa pesquisa é compreender a gestão da instrução pública do Paraná a partir da formação inicial de César Prieto Martinez e da sua atuação à frente da inspetoria geral do ensino no período de 1920 a 1924, evidenciando suas concepções e contribuições para a educação paranaense. Os objetivos específicos são:

- Compreender as concepções de educação formuladas e exibidas por Martinez em sua trajetória;
- Analisar a circulação dessas concepções e dos saberes pedagógicos na atuação de Martinez no Paraná, trazidos de São Paulo;
- Elencar os diagnósticos feitos por Martinez enquanto técnico educacional;

referências do modelo escolar paulista fizeram-se semelhantes ou não no Paraná, ou mesmo se as condições do estado paranaense permitiram ou não a aplicação de tal modelo.”. (SOUZA, 2005, p. 1).

- Demonstrar, a partir das suas concepções, quais propostas e ações foram promovidas pelo Técnico para a gestão da instrução pública no Paraná.

No período em que ficou no Paraná César Martinez expôs a sua preocupação com o ensino no Estado, ao mesmo tempo em que expressou as suas concepções sobre a educação, a sua contrariedade sobre a obrigatoriedade do ensino, a necessidade do ensino religioso principalmente na constituição da “saúde moral” na formação dos alunos, suas concepções sobre o comportamento dos professores paranaenses, e a constituição de um ensino capaz de formar um sujeito apto para viver em sociedade sob os moldes da moral, higiene, trabalho e amor à pátria.

Para analisar o percurso traçado por esse ator social, principalmente no período anterior em que ocupou o cargo de Inspetor Geral do Ensino, trabalhamos com a noção de trajetória cunhada por Bourdieu (2006), a qual afirma que a vida das pessoas não seguem caminhos racionais, previamente projetadas com base em eventos que se interligam entre si, por uma razão do próprio agente que estipula todas as conexões de sua vida, mas é feita sob uma trajetória com diversas permanências e rupturas, e outras nuances.

Além disso, Bourdieu afirma que a pesquisa com base na trajetória de vida implica em observar e analisar os conjuntos de elementos e acontecimentos sincrônicos e diacrônicos, alerta também, sobre a não linearidade da vida, e por isso a investigação deve estar atenta as demais ramificações e posições ocupadas pelo agente no meio social. Nesse sentido, a biografia histórica,

[...] conduz à construção da noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU, 2006, p.189-190).

A produção de César Martinez não é tão extensa quanto de alguns personagens que foram analisados anteriormente no campo da História Intelectual da Educação no Paraná, tão pouco houve em Martinez uma preocupação em sintetizar seu pensamento sobre a Educação, se valendo da aposta no campo da produção

intelectual da época. Entretanto, mesmo não tendo uma produção acadêmica, literária e artística de grande extensão, é possível compreender a trajetória de César Martinez a partir dos vestígios deixados em sua circulação no campo educacional paranaense e paulista, principalmente aqueles que estão relacionados a materialização das suas práticas no trabalho na Inspetoria.

Para isso, elegemos alguns teóricos que nos auxiliarão no decorrer da pesquisa, ao nos emprestar conceitos metodológicos necessários para coletar, apreender e analisar os dados provenientes das fontes, cujas tipologias são: Documentos oficiais coletados no Arquivo Público do Estado do Paraná que englobam os ofícios da Inspetoria Geral do Ensino, de professores e subinspetores; além de periódicos de época, tanto do Paraná e São Paulo acessadas no site da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, revistas institucionais de ensino do Estado de São Paulo e do Paraná, a primeira adquirida do site do Arquivo Público de São Paulo, e a segunda da Biblioteca Pública do Paraná; legislações paulistas e paranaenses coletadas no site da câmara do estado de São Paulo e do site do Arquivo Público do Paraná respectivamente; e as obras de César Martinez, *Sertões do Iguassú* (1925) adquirida na Biblioteca Pública do Paraná, *Alma das cousas* (1926) disponível no acervo de obras raras da Universidade Federal do Paraná, e, *Primavera da alma* (1931) encontrada em um sebo online, compondo nosso acervo privado.

Além da noção de trajetória, outros conceitos utilizados na pesquisa foram construídos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, que tem por objetivo analisar um agente social e suas relações objetivas e subjetivas com a sociedade que o circunda, se voltando para análise crítica da articulação social. Com isso, o método adotado “se presta à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese de condutas”. (THIRRY-CHERQUES, p. 28).

Bourdieu se propõe investigar, estudar e compreender as relações das práticas sociais, superando a dicotomia indivíduo sociedade, objetivismo e subjetivismo. Para isso, desenvolve conceitos práticos de aplicabilidade teórica e empírica, a fim de articular e desvelar as estruturas que movem os indivíduos em suas relações com as estruturas sociais.

Nesse sentido, ao tomarmos os principais conceitos de sua teoria praxeológica (campo, *habitus* e capital), buscamos compreender os interesses postos nas relações entre o agente social e a estrutura social a qual pertence. Com isso, Bourdieu sugere a construção do objeto a partir do campo social que se localiza, com

base na circulação social do indivíduo e posicionamentos ocupados por este enquanto produtor de bens simbólicos¹¹.

Para compreendermos um determinado campo, há a necessidade de encontrarmos as suas relações em determinado ambiente social. É assim que Bourdieu (1998) nos propõe a construção do objeto a ser pesquisado, iniciando na construção a partir das suas relações e características pertinentes em contraste com outros na mesma situação, pois, “a noção de campo é, com certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa”. (BOURDIEU, 1998, p. 27).

Na ideia da construção do campo, Bourdieu nos propõe uma perspectiva homóloga da construção do objeto. Homóloga no sentido de comparar as estruturas diversas de casos particulares com outras estruturas e/ou outros casos particulares, a fim de estabelecer uma relação entre esses objetos, assim, buscando as relações a partir de campos distintos, como por exemplo, o “campo do poder universitário e o campo do poder religioso por meio da homologia das relações professor/intelectual e bispo/teólogo”. (BOURDIEU, 1998, p.33). Com isso, evitamos uma universalização de um caso em particular, sem antes estabelecer as relações estruturais em campos distintos, que para Bourdieu, é um dos erros mais comuns nas ciências sociais.

Bourdieu classifica o campo social “como um espaço multidimensional de posições” em que a posição que um agente ocupa é hierarquizado pela quantidade e a composição do capital (cultural, econômico, social e simbólico) “quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses. ” (BOURDIEU, 1998, p. 135). Essas posições no campo permitem que os agentes possam impor suas visões e ditar regras para o campo, para isso devem dispor de forças “que dependem da sua presença a campos objetivamente hierarquizados e da sua posição nos campos respectivos”. (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Para analisar o campo educacional no Paraná, tomamos como alerta o que Bourdieu indica ao tratar sobre como adquirir uma amostra do campo em estudo.

¹¹ Como indica Bourdieu, entende-se por bens simbólicos todas as produções desse indivíduo tanto em vida, quanto *post mortem*, uma vez que teve um valor ao ser produzido, devido seu campo de partida. Além disso, suas publicações também transmitem o seu posicionamento uma vez existente em vida. A compreensão das relações se dá a partir da gênese das estruturas sociais a qual produz o bem simbólico em questão.

Se, num estudo do campo da magistratura, não se considerar o presidente do Supremo Tribunal de Justiça ou se, num estudo sobre o campo intelectual em França em 1950, não se considerar Jean-Paul Sartre, o campo fica destruído, porque estas personagens marcam, só por si, uma posição. (BOURDIEU, 1998, p. 40).

É com essa perspectiva, que demais personagens existentes nos debates políticos educacionais do período analisado irão aparecer no decorrer da nossa pesquisa, uma vez que, estes personagens exerciam poder na circulação de ideias referentes a educação nos anos que compreendem nosso recorte temporal. Nessa perspectiva, destacamos que o campo não é formado apenas pelos representantes dos mesmos ideais, mas sim, pelos conflitos emergidos das disparidades que compõem os tensionamentos desse campo.

Para compreendermos como esses personagens se comportam em determinado campo precisamos operacionalizar o conceito de *habitus*. O *habitus* são estruturas estruturadas que servem como estruturas estruturantes, em outras palavras, o *habitus* é uma predisposição de ação no mundo social presente no sujeito, mas que não está acabada em si ou por si, mas, ao decorrer da vida ela serve como estrutura que será reformulada e ressignificada ao mesmo tempo que estrutura outros *habitus* que entram em conflito.

As disposições não são nem mecânicas, nem determinísticas. São plásticas, flexíveis. Podem ser fortes ou fracas. Refletem o exercício da faculdade de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não-naturais, arbitrárias. São adquiridas pela interiorização das estruturas sociais. Portadoras da história individual e coletiva, são de tal forma internalizadas que chegamos a ignorar que existem. São as rotinas corporais e mentais inconscientes, que nos permitem agir sem pensar. O produto de uma aprendizagem, de um processo do qual já não temos mais consciência e que se expressa por uma atitude “natural” de nos conduzirmos em um determinado meio. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Aos interesses postos dentro da disputa no campo social, Bourdieu denomina de Capital “no sentido dos bens econômicos, mas também do conjunto de bens culturais, sociais, simbólicos etc.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.36). As posições relativas de um ator social em um determinado campo são estipuladas pelo volume de um determinado capital presente nesse campo. Para Bourdieu, os capitais possuem derivações que estabelecem o posicionamento de um determinado agente nesse campo, a saber:

o capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos; o capital social, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos; o capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social). (THIRRY-CHERQUES, 2006, p. 39).

Mesmo os agentes sendo possuidores de um volume e qualidade relativa de um desses capitais, ainda assim, cada capital pode ser convertido em outro determinado, por exemplo, o capital econômico pode ser convertido em capital cultural ou vice e versa.

Em relação a trabalhos elaborados e já existentes no campo da História da Educação, encontramos algumas pesquisas que tratam sob o período em que César Martinez compôs o quadro da Inspetoria Geral do Ensino no Paraná, entretanto, a sua atuação só é vista sob os aspectos legais e objetivos da sua estadia no Paraná. De acordo com um levantamento preliminar sobre os trabalhos que envolvem o objeto, há um interesse em observar e explorar a década de 1920, principalmente no que concerne ao que os autores chamam de reforma do ensino e a atuação de César Martinez como gestor e professor no Estado.

Além disso, o interesse ainda se mantém apenas aos frutos do trabalho de César Martinez como agente social em segundo plano aos acontecimentos da reforma do ensino no Estado. Ainda nesse caminho, podemos também ver um certo apagamento da imagem de César Martinez como reformador do ensino no Paraná em contraste com a figura de Lysimaco Ferreira da Costa¹², seu sucessor na Inspetoria Geral do Ensino, que teve uma certa relevância no cargo ao possibilitar a primeira Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1927.

Mesmo que, na historiografia da educação, a reforma da instrução pública no Paraná seja atribuída a Ferreira da Costa, os primeiros quatro anos foram

¹² No período em que César Martinez ocupou o cargo de Inspetor geral do ensino, Lysimaco Ferreira da Costa era Diretor da Escola Normal de Curitiba. Posteriormente a demissão de Martinez, Lysimaco Ferreira da Costa assume a Inspetoria Geral do Ensino. (VIEIRA; DANIEL, 2015).

empreendidos por Martinez, sobretudo na reforma administrativa do ensino primário e na disseminação de instituições escolares e da alfabetização pelo Estado.

Na verdade, o professor Lysimaco Ferreira da Costa foi autor da reforma implantada na Escola Normal, a partir de 1923. A pouca referência a Martinez como autor da reforma da educação paranaense também foi provocada pela ausência de uma lei ou regulamento as enfeixasse, dando-lhes um caráter orgânico. Apenas a Reforma da Escola Normal empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa foi regulamentada e reconhecida oficialmente pelo governo. (ABREU, 2007, p. 102).

É importante observar a Reforma do Ensino sob a perspectiva do agente, na medida em que é possível estabelecer novas relações com as suas concepções sobre educação e o seu projeto pedagógico para a reorganização da instrução pública no Paraná, possibilitando a compreensão dos ideais em circulação em São Paulo e como esses ideais estiveram presentes no Paraná.

Em relação aos trabalhos que se dedicaram a estudar César Martinez enquanto reformador do ensino, encontramos a dissertação de Moreno (2003) que apresenta Martinez como um professor inserido nos debates políticos. É notório que, o foco da dissertação de Moreno (2003) é a reforma do ensino no Paraná, e as fontes utilizadas são periódicos, documentos oficiais e a revista o Ensino. Esse trabalho é relevante na medida em que aborda a reforma do ensino na perspectiva do reformador, dando voz a Inspetoria Geral do Ensino. Nos auxiliou também na revisitação das fontes utilizadas pelo autor, que compõe nossa abordagem.

Em seguida, o autor dá prosseguimento a sua pesquisa sobre os reformadores do ensino no Estado, e publica em 2007 um capítulo denominado **Intelectuais na década de 1920: César Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa à frente da instrução pública no Paraná**, dissertando sobre esses intelectuais.

Nesse capítulo, a sua análise está voltada a compreensão do sujeito intelectual e seus projetos, nesse caso, no ensino do Paraná. O texto se propõe analisar os intelectuais César Martinez e Lysimaco da Costa enquanto reformadores do ensino público no Paraná. O que ocorre, em primeiro momento, é uma demonstração das articulações dos personagens na disseminação quantitativa de escolas pelo Estado.

Para Moreno (2007), a reforma do ensino no Paraná iniciada em 1920, no período em que César Martinez estava à frente da inspetoria geral do ensino, pautava-

se na busca de satisfazer os ideais de modernidade presentes na sociedade paranaense na década de 1920.

Nesse ponto de vista, isso acaba explicando a razão pela qual Caetano Munhoz da Rocha, então Presidente do Estado do Paraná (1920-1928), inicia um processo de contratação de um técnico educacional paulista, sobretudo em razão da modernização dos modelos educacionais vigentes no Paraná, e demonstra, um dos argumentos pelo qual primeiramente não nomeia Lysimaco da Costa no primeiro período de reforma do Ensino no Paraná, resultando na nomeação como Diretor da Escola Normal e do Ginásio Paranaense. Moreno (2007, p. 46) afirma ainda que a representação de professor para César Martinez seria de um profissional que vivesse acima de tudo sobre a perspectiva educacional e patriótica.

Mesmo sendo uma pesquisa que se propõe a estudar os intelectuais, deixa de lado as questões relacionais das concepções educacionais de César Martinez, como os debates sobre a composição do ensino primário em São Paulo na década de 1890, quando César Martinez inicia seus estudos, e o debate político educacional sobre as Escolas Normais e complementares, em que César Martinez também está inserido e que forma a sua base educacional em sua formação profissional.

No trabalho de Souza e Schelbauer (2012), comunicado no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”, pesquisa resultante da Dissertação de Mestrado de Souza (2012), fazem o levantamento da perspectiva sobre a escola pública primária que permeou a reforma do ensino no Paraná em meados de 1920. A abordagem dessa pesquisa se dá nos primeiros relatórios elaborados pelo César Martinez (1920-1924) destacando os envolvimento sociais, culturais e econômicos que atuaram no ideário sobre a escola pública nesse momento, e como a missão da escola pública se constrói nos discursos oficiais. (SOUZA; SCHELBAUER, 2012).

O objetivo principal da pesquisa é analisar a perspectiva de Escola Pública primária que permeou a reforma do ensino no estado do Paraná em 1920, enquanto César Martinez esteve à frente da Inspetoria. Nesse sentido, para as autoras, o caminho da modernidade, seguido por César Martinez, permeou o caminho da reforma, conduzindo as concepções “prietianas” no decorrer do seu trabalho.

Outro ponto destacado pelas autoras, é que a influência de César Martinez no Estado do Paraná foi de grande valia para a Instrução Pública, trazendo a sua experiência no magistério por 20 anos, e havendo atuado, principalmente, como

Diretor da Escola Normal de Pirassununga antes de assumir o cargo de Inspetor Geral do Ensino no Paraná em 1920. (SOUZA; SCHELBAUER, 2012).

Além disso, na pesquisa feita por Stentzler e Schena (2010), publicado nos anais da IX Jornada do HISTEDBR, é analisado em que medida as práticas de ensino, retratadas nos relatórios escritos por César Prieto Martinez, influenciaram nas mudanças educacionais nesse período, possibilitando a modernização das práticas educativas no Paraná proposta em 1920. (STENTZLER; SCHENA, 2010).

Ademais, é analisado também, o olhar político de Caetano Munhoz da Rocha acerca da educação, e como este, observava o Ensino Público em sua totalidade, deixando a cargo de César Prieto Martinez essa atividade em (re)organizar o Ensino no Estado. É destacado no trabalho, principalmente, a preocupação de César Prieto Martinez em dar novas direções ao ensino público no Paraná.

Além das obras acima, podemos citar Vieira e Daniel (2015) que tratam no capítulo intitulado **Lysimaco Ferreira da Costa e a formação de professores no Paraná na década de 1920** da obra *Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1910-1980*. Nessa obra, alguns questionamentos levantados pelos autores entrecruzam a nossa pesquisa, tendo em vista a relação causal do contato entre ambos os personagens naquele momento.

Vieira e Daniel (2015, p. 54) questionam sobre o motivo pelo qual Lysimaco Ferreira da Costa não assumiu então o cargo de Inspetor Geral do Ensino ao invés de procurar um especialista pedagógico em São Paulo. Analisam a conduta dos estados de menor porte político no momento, em que buscar referências de técnicos paulista era a solução para corrigir problemas educacionais em suas regiões. Além disso, os autores permitem que nos dediquemos a observação dos tensionamentos, as críticas e disparidades em relação a tomada de decisões sobre o destino da educação paranaense, estabelecida por ambos personagens.

Ainda no debate de Vieira e Daniel (2015, p. 54), é levantada a questão sobre o apagamento da figura de César Martinez em contraste com a figura do Lysimaco Ferreira da Costa. Os autores questionam que, a não aderência da imagem de César Martinez a Reforma do Estado do Paraná se dá pela não criação de um regulamento ou lei de caráter orgânico que reformasse a educação paranaense.

Com base no exposto acima, podemos perceber uma ausência de dados e análises com relação a trajetória intelectual de César Martinez, suas primeiras formações e suas relações com base no seu movimento entre os campos em

circulação, o classificando apenas como reformador que tinha como missão os ajustes da educação paranaense, dando o seu lugar na História apenas aos cinco anos em que foi inspetor geral do ensino no Paraná.

Por essa razão, essa dissertação lança mão de uma pesquisa de trajetória para compreender as relações vividas por Martinez, a formação das suas concepções e os reflexos desses ideais em sua atuação como Inspetor Geral do Ensino no Paraná, como parte de uma relação individual com as estruturas sociais vivenciadas.

Sobre a estrutura da pesquisa, pensamos em construí-la com base na seguinte organização: Primeiras formações, que inclui o seio familiar e escolarização inicial focando as discussões que estavam acontecendo nesse momento; e, por último, na sua atuação enquanto agente social produtor de projetos educacionais, que está imerso em sua atuação profissional no campo educacional como Inspetor Geral do Ensino no Paraná. Essa estrutura contempla os dois capítulos desse trabalho dissertativo.

2 ESPANHOL DE NASCIMENTO, BRASILEIRO DE CORAÇÃO

2.1 A CHEGADA DA FAMÍLIA MARTINEZ AO BRASIL E O *HABITUS* FAMILIAR

FIGURA 1 - FOTOGRAFIA DE CÉSAR PRIETO MARTINEZ



FONTE: <https://eecesarmartinez.wixsite.com/eecesarmartinez/sobre-1>

A primeira vez em que a origem familiar de César Prieto Martinez é mencionada na Historiografia é em Souza (2004), que ao trazer as cartas entre Lysimaco Ferreira da Costa e João Lourenço Rodrigues expõe o cuidado que esse deve ter com César Martinez, pois “é de origem espanhola e, como bom meridional, poderá atirar-se mais do que convêm”. (SOUZA, 2004, p. 51).

A partir desse indício iniciamos a nossa busca por dados da imigração espanhola para o Brasil para estabelecer uma referência empírica com o achado de Souza (2004). Entretanto, não foram encontrados registros relativos a imigração da família Martinez para o Brasil, exigindo uma pesquisa pautada através de pequenas pistas coletadas a partir de alguns “achados” no site do Family Search.

Em razão dos poucos registros sobre a vida inicial de César Martinez elegemos as discussões e estudos de Ginzburg (1989; 2006) como guia para percorrer esse trajeto da pesquisa, seguindo as “pequenas pistas invisíveis aos olhos

do leigo” (GINZBURG, 1989, p. 150), pois, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. (GINZBURG, 2006, p. 177).

César Prieto Martinez, filho de Rosália Prieto Martinez e Laureano Prieto Martinez¹³, nasceu em 14 de março de 1881, e por mais que não possamos afirmar a sua nacionalidade acreditamos que César tenha nascido na Espanha antes que seus familiares chegassem em São Paulo.

De acordo com as fontes¹⁴, os Martinez são provenientes do município de Ourense localizado no distrito de Galiza na Espanha. A chegada dos Martinez na cidade de São Paulo se deu em meados de 1881 a 1882¹⁵, aproveitando os primeiros fluxos migratórios que ocorreram nessa época, e se estabeleceram na região norte de São Paulo para trabalhar na lavoura.

A Galiza era uma região agrícola com alto índice de crescimento populacional, e alguns fatores como as baixas oportunidades de produção rural de subsistência e industrial podem ter contribuído para a fuga de muitos produtores rurais para outros países. O distrito da Galiza foi uma das principais regiões da Espanha a participar do movimento massivo de imigração para o Brasil.

Para Porta (2008), assim como os portugueses, os espanhóis eram classificados como galegos e a estadia desses no Brasil foi favorecida principalmente pelas suas afinidades étnicas, linguísticas e culturais com os portugueses, e que ao chegarem no país se instalaram no Rio de Janeiro, Bahia e em São Paulo nas zonas urbanas e rurais.

O processo de imigração dos galegos para o Brasil se deu principalmente,

¹³ Há poucos registros sobre os familiares de Martinez, principalmente em seus escritos. Essa omissão pode estar ligada a tipologia de fontes que possuímos. Acreditamos também que seus pais tenham falecido antes de 1930, pois, nas notas de falecimento de César Martinez em 1934, veiculados em alguns periódicos paranaense e paulista, foram encontrados apenas referência às suas irmãs, sua esposa e sua filha em seu enterro.

¹⁴ O dado usado para estipular a região de proveniência dos familiares de César Martinez, foi retirado da certidão de casamento confrontado com a certidão de óbito de Maria da Purificação Ract, uma de suas três irmãs. Ademais, para estipular o período aproximado da chegada dos Martinez no Brasil, foi utilizado também a certidão de casamento de outra irmã de César Martinez, Guadalupe Martinez. Não foram encontrados registros sobre Cipriana Martinez.

¹⁵ Essa aproximação foi obtida com base nos registros civis de Guadalupe Martinez e Maria da Purificação confrontado com a literatura sobre a imigração galega para o Brasil.

entre os anos 1880 e 1930, contabiliza-se a maior migração de indivíduos e o primeiro ingresso massivo de espanhóis no Brasil. O momento coincide com o auge da política imigratória (1870-1920), instituída pelo governo brasileiro em 1850, com o objetivo de substituir o braço escravo na lavoura. (VIDAL, 2008, p. 113).

Após o desembarque nos portos do Rio de Janeiro ou em Santos, os imigrantes iam para os seus destinos “a pé, em lombo de animais, ou, a partir do funcionamento das linhas ferroviárias, de trem até a capital paulista para depois poder seguir até as fazendas – no caso dos trabalhadores agrícolas”. (UDAETA, 2013, p. 71).

A família Martinez viveu em Santana no norte paulistano. Na segunda metade do século XIX Santana era uma região dominada pela agricultura em que os imigrantes “ficaram alojados em pensões, estalagens e ranchos, apenas com alimentação, nas vizinhanças da Estação da Luz”. (CALSANI, 2010, p. 36). A região recebeu imigrantes entre os períodos de 1876 a 1881 e abrigava um núcleo colonial que foi substituído posteriormente pela Hospedaria do Bom Retiro por volta de 1882. (UDAETA, 2013). A exemplo de ilustração, a população estrangeira na região entre os anos de 1872 e 1890 foi de 2.459 em 1872 a 14.303 em 1890. (SÃO PAULO, 2010).

Essa região é retratada em alguns indícios de fontes, como na certidão de casamento de suas irmãs Maria da Purificação e Guadalupe¹⁶ que ocorreram na paróquia de Santana e também no livro **Sertões do iguassú** (1925) em que Martinez narra o dia em que participou de uma missa a bordo do navio que o levaria a Foz do Iguaçu e descreve:

Não me recorde mais das respostas que eu aprendera na infância, naquela humilde capelinha do bairro de Santana que servia a paróquia incipiente. Quanta lembrança, meu Deus, daqueles dias cheios de religiosidade e inocência, junto ao altar mor enfeitado de palmas brilhantes no regaço materno as primeiras lições! (MARTINEZ, 1925, p. 101).

¹⁶ Guadalupe Martinez, nascida em 1882, aos 21 anos casa-se com Antônio Zumckeller no dia 09 de janeiro de 1904, conforme registro na Paróquia de Santana. Foi encontrado também, a informação de que Guadalupe era brasileira, assim como seu noivo. Ambos matrimônios aconteceram com parentes, tanto no caso de Maria da Purificação como no caso de sua irmã Guadalupe, demonstrando uma proximidade entre os estrangeiros nessa região.

A localização em que Martinez viveu sua infância pode ser um indicativo da sua inserção nas escolas mais próximas que eram a Escola Primária Caetano de Campos e na Escola complementar anexa à Escola Normal.

De família de imigrantes religiosos e ligados ao campo, Martinez esteve imerso na igreja católica chegando a ser coroinha da paróquia de Santana, como demonstra em **Sertões do iguassú** (1925) em um fragmento de memória da sua infância:

De batina e roquete novinhos, muito bem passados a ferro, sem uma ruga sequer, compenetrado do meu papel, respondia ao Conego Lessa o seu latim, com os olhos fitos na imagem que resplandecia para minha alma como uma aurora boreal. Era pontual a hora da Missa. Subia a escada do campanário, tomava os dois badalos menores numa das mãos e o maior na outra. Dava as primeiras pancadas acordes e espaçadas que se perdiam muito além e logo depois, repicando os sinos, acordava o povoado, anunciando o primeiro sinal. (MARTINEZ, 1925, p. 101-102).

Escreve ainda que sua mãe, Rosália, “quantas vezes, sorrindo de doçura, me propusera que lhe desse um gosto na vida: ser sacerdote do Senhor” (MARTINEZ, 1925, p. 102). E continua:

Só os que tiveram a ventura de crescer sob os cuidados religiosos de uma boa mãe podem sentir nesses momentos a felicidade que o culto da Igreja Católica inspira, não só pelas doces verdades que ensina, mas ainda pela beleza incomparável do seu ritual e dos seus cânticos. Quem cresceu no meio desse ambiente pode um dia fugir as promessas e juramentos que fez. Mas há de chegar a hora, uma hora feliz que Deus manda, sem que nos apercebamos, em que a alma se ajoelha contrita e pede perdão de suas culpas, comparando o passado obediente ao presente revoltado ou indiferente. (MARTINEZ, 1925, p. 102-103).

A constituição religiosa de Martinez se fez presente na sua trajetória profissional, principalmente em sua concepção de educação e pode ser evidenciada em alguns elementos da gestão da instrução pública no Paraná. Como nos seus relatórios em que sua concepção educacional sobre o ensino religioso, as suas críticas a reforma de ensino que ia se delineando no Brasil dos anos de 1920 e o seu posicionamento no **Programa de instruções e professores do Estado do Paraná de 1921** dão esse indicativo de matriz católica.

Nesse programa, que era distribuído nas instituições de ensino do Paraná e que continha instruções de ensino e regras comportamentais para os professores,

César Martinez expressa sua opinião cristã na seção **Crenças religiosas**, afirmando que

a escola pública é leiga, não tem, portanto, religião. [...] com tudo, não deixeis de falar em sentimentos religiosos e em Deus, suprema Justiça e Bondade. Dizer a criança que Deus não existe é negar a própria existência e a própria Luz. Deus existe por princípio. Todo os povos amaram a Deus. A nossa constituição suprimiu o ensino oficial da religião, mas não tirou Deus das escolas. (MARTINEZ, 1921, p. 8).

Mesmo relacionando em seus escritos a religião com a formação moral do aluno, Martinez defendia que a religião devesse existir respeitando os dogmas dos alunos, pois por mais que a escola pública seja leiga “não se conclui que podeis ofender ou proibir a crença de vossos discípulos”. (MARTINEZ, 1921, p. 8). E segue orientando: “Dai a criança toda a liberdade nesse sentido, respeitando a religião que seus pais lhe ensinaram. Praticareis um crime se contrariardes as suas boas intenções.”. (MARTINEZ, 1921, p. 8).

A forma de se posicionar sobre a educação demonstra disposições que estruturam sua **prática** que indica um “sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais”. (ORTIZ, 1983, p. 45). Além disso, o fato de se opor ao ensino de uma religião sobrepondo as crenças dos alunos, demonstra um sujeito dividido entre o Pedagogo e o bom católico.

Esse *habitus* de matriz religiosa o levou a se afiliar a Liga do Professorado Católico em 1929¹⁷ que tinha como concepção principal a organização das estruturas da instrução pública sob a proteção da Igreja. A Liga emerge em um momento em que Pinheiro (2015) afirma haver o interesse da laicização do Estado por parte da sociedade e dos grupos intelectuais que se organizavam nesse período. Nesse sentido, a Liga do Professorado Católico surge “como uma associação destinada não apenas a reunir e proteger as professoras primárias, sob a tradição e os valores católicos” (PINHEIRO, 2015, p. 197), mas também como uma instituição cujo projeto

¹⁷ A liga do Professorado Católico Paulista foi inaugurada em 1919 na capital Paulista sob o nome de Liga das Professoras Católicas e que depois de muitas dificuldades em recrutar novas sócias, a Liga passa por algumas reformulações entre 1927 a 1929, e em 1929 decidem mudar o nome da Instituição para Liga do Professorado Católico, passando agora, a aceitar professores do sexo masculino, entretanto, a autora ainda esclarece que, “muito embora essa medida tenha regularizado a inclusão dos novos sócios do sexo masculino, manteve-se o impedimento à entrada de sócios não católicos sob a justificativa de estar seguindo orientação da Santa Sé.” (PINHEIRO, 2015, p. 207).

seria a manutenção da aliança Estado-Igreja e dos ideais católicos presentes no aparato educacional que se formava.

A relevância em trazer a orientação religiosa de um agente social se dá na medida em que a religião se torna elemento fundamental de comunicação, circulação nas estruturas sociais e leitura de mundo. Pois “a religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social, na medida em que impõe um sistema de práticas e representações”. (BOURDIEU, 2015, p. 34).

O *habitus* familiar de Martinez gira em torno das suas formações enquanto criança. Esse tempo em que viveu no meio da lavoura, de imigrantes e do catolicismo, permite que se adeque com mais facilidade aos componentes da sua formação escolar pautada na reformulação da nação brasileira, traçadas na composição do cidadão amante do trabalho, bom moralmente e fisicamente, e podem ser evidenciadas no que compõem a sua concepção educacional expressa em sua trajetória professoral.

2.2 FORMAÇÃO ESCOLAR E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL INICIAL

As obras de onde bebi os ensinamentos que constituem a ciência da educação ofereceram-me conhecimento e orientação. Indagando das diferentes organizações pedagógicas que caracterizam os povos mais em evidencia no brilhante cenário da civilização, constatei que o nosso país, com os recursos de que dispõe, pode aperfeiçoar o seu aparelhamento escolar e dele colher resultados que outros povos, muito mais velhos, ainda não conseguiram. (MARTINEZ, 1920, p. 1).

Na citação acima é possível perceber que o progresso e a civilidade são ideias presentes na concepção de Martinez. A caracterização da educação como ciência demonstra um aspecto racional na qual Martinez foi formado, no interior das discussões e das práticas de ensino organizadas por aqueles que estavam à frente das reformas da instrução pública republicana em São Paulo.

Nesse sentido, a importância em retratar a escolarização e os primeiros processos formativos em um trabalho de trajetória se dá principalmente pelas disposições que foram apropriadas pelo agente ao longo da sua formação que podem ser evidenciadas em sua trajetória profissional e intelectual.

Nos estudos sobre trajetórias individuais compreender as discussões em torno do mecanismo escolar, o processo de formação educacional e o campo cultural

prioritário de diálogo educacional é importante para traçar um paralelo dos problemas levantados pelo agente aos problemas comuns de toda uma geração. Os primeiros processos formativos se dão primeiramente no seio familiar, e posteriormente, na sua formação escolar e profissional orientando as suas práticas e condutas, bem como, a produção de bens simbólicos.

É necessário também, ao tentarmos estabelecer um diálogo dos personagens com a sociedade e sua dada influência, remontar as estruturas educacionais a qual foi formado, contexto formador, possibilita o reencontro com as origens do despertar político e intelectual de um agente social. (SIRINELLI, 2003).

Além disso, mesmo compreendendo os hábitos e os planos educacionais formativos para uma cultura, é importante observar as discussões intelectuais que giravam em torno de uma problemática específica da época, tornando assim possível datar e localizar a formação cultural e erudita de um agente a partir das problemáticas debatidas por ele e seu posicionamento no campo de disputas sociais. (BOURDIEU, 2015).

Em contrapartida, é importante ressaltar que mesmo com essas formações um mesmo “pensamento” pode carregar interações culturais e elementos escolares de outras épocas, isso pois, o processo de mudanças no campo cultural acontece de maneira lenta, dificilmente partindo de uma radical mudança de paradigmas culturais. (BOURDIEU, 2015, p. 208).

A formação educacional de Martinez coincide com o momento de mudanças no contexto educacional, que esteve carregado de regulamentos e decretos resultantes de discussões que reformavam e alteravam as modalidades do ensino público e demais disposições da instrução pública¹⁸, como a formação de professores e distribuição dos estabelecimentos pelo Estado de São Paulo.

¹⁸ Esses debates resultaram em uma série de decretos quase sequenciais que reformavam e complementavam a Instrução Pública no Estado de São Paulo, foram estes: o decreto n. 27 de 12 de março de 1890 que reforma a Escola Normal e converte em Escolas-Modelos as Escolas anexas; a lei n. 88 de 8 de setembro de 1892 que reforma a Instrução Pública do Estado de São Paulo; A lei n. 169, de 7 de agosto de 1893 que adita diversas disposições; o decreto n. 218 de 27 de novembro de 1893 que aprova o regulamento da Instrução para execução das leis n. 88, de 8 de setembro de 1892 e 169 de 7 de Agosto de 1893; decreto n. 275 de 31 de dezembro de 1894 que cria uma escola complementar modelo na capital; A lei n. 374, de 3 de setembro de 1895 que providencia sobre o ensino das matérias do curso das escolas complementares, dos ginásios, das escolas normais além de habilitar os complementaristas com no mínimo de um ano de prática de ensino na Escola-Modelo, a serem nomeados como professores preliminares; decreto n. 362 de 17 de junho de 1896 altera o art. 4.º, do decreto n. 247, de 23 de julho de 1894 e institui o programa de ensino para o Curso secundário da

Tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. Assim, a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação. (CARVALHO, 2000, p. 225).

O problema comum era a construção da identidade nacional do cidadão republicano moralmente e fisicamente capaz de construir um país que pudesse entrar na fila das nações civilizadas do mundo, objetivo atribuído à educação nesse período.

O caminho para a modernização do aparato escolar seria a princípio imprimir na formação dos professores os sentimentos do exercício da cidadania republicana. Com isso, as primeiras formações escolares de César Martinez giravam em torno do momento de debates a respeito do aprimoramento da Instrução Pública paulista, bem como a modernização de outros aspectos urbanos da capital de São Paulo que confeririam ao Estado o selo do progresso. (MONARCHA, 1999).

Monarcha (1999) destaca também que não só a escola seria a responsável pela formação da civilidade na sociedade paulista, mas todo o arranjo estrutural urbano, desde a construção de grandes prédios imponentes até a expansão das linhas férreas, que se tornavam sinônimo da modernidade e progresso.

No imaginário da época, o futuro pertence à máquina a vapor associada ao trabalho e ao nível de civilização: o advento do maquinismo assinala o fluir do tempo, a quebra do isolamento geográfico e social e aquisição do espírito cosmopolita. (MONARCHA, 1999, p. 59).

Essa ideia de modernização perpassa a geração de Martinez sendo possível evidenciar em sua obra **A linda história do meu paiz** (1929), que a distribuição das linhas férreas, a produção industrial, a constituição do trabalho como cultura, o cultivo do café e a extensão das estradas de rodagem seriam em sua concepção aspectos do progresso e “realmente o primeiro caminho da conquista da civilização”. (MARTINEZ, 1929, p. 49).

Escola Normal da Capital; O decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896 que aprova o regulamento da escola normal da capital, e escolas modelo anexas; E decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896 que aprova o regimento interno das escolas complementares do estado.

A Escola Normal e demais instituições de ensino na capital do estado teriam também o papel principal na modernização do estado de São Paulo centrada principalmente na formação do quadro professoral. Destaca-se a Escola-Modelo Prudente de Moraes que atuou como a primeira Escola-Modelo da Escola Normal da Praça, sendo o *locus* de experimentação das técnicas pedagógicas banhadas no método intuitivo Pestalozziano¹⁹, e nas escolas complementares que possibilitaram a colaboração paliativa para o problema da falta de professores, questão mais acentuada nesse período. (HONORATO, 2013).

Assim, em 1890 com o decreto n. 27 de 12 de março, mais conhecida como reforma “Caetano de Campos” foi reorganizada a Escola Normal e convertida as escolas anexas em Escolas-Modelos sobre o pretexto de que “a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento” (SÃO PAULO, 1890). Começava a implementação do novo aparato educacional paulista para acender os “faróis da civilização”. (HONORATO, 2013, p. 63).

Com isso, considera-se importante a reforma da instrução pública paulista sob o argumento de que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. (SÃO PAULO, 1890). Para Schueler e Magaldi (2009):

¹⁹“O método de ensino intuitivo generalizou-se, na segunda metade do século XIX, nos países da Europa e das Américas, como principal elemento de renovação do ensino, juntamente com a formação de professores. Ficou conhecido como o método do ensino popular por ser considerado, entre os educadores, como o mais adequado à educação das classes populares. As raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Campe e Froebel, entre outros.” (SCHELBAUER, 2006, n. p.)

Nessa reforma, em que é assinalada a vinculação essencial entre a adoção de uma nova proposta para a escola primária e a preparação dos professores que nela iriam atuar, a implantação da Escola-Modelo na cidade de São Paulo assume uma importância central, constituindo-se em espaço de observação das práticas escolares que deveriam ser incorporadas pelos futuros mestres nas inúmeras escolas do estado. Um aspecto extremamente valorizado nesse projeto foi o da visibilidade, que se expressava no destaque assumido na cena urbana paulista pelo conjunto arquitetônico constituído pela Escola Normal Caetano de Campos e pela Escola-Modelo, devido à sua monumentalidade e à sua localização, no espaço simbólico da Praça da República, no centro da capital do estado. (SCHUELER; MAGALDI, 2009 p. 43.).

No Paraná, César Martinez inicia mudanças no quadro professoral do Estado. Valorizava os professores normalistas, pois estes teriam a cultura pedagógica necessária para a reforma da instrução pública.

Seria ideal que somente os portadores de diploma pudessem leccionar. Entretanto, a única Escola Normal que possuímos não é bastante para fornecer professores ao Estado. Daí a contingência de se recorrer a outros elementos menos capazes e menos aptos porque lhes falta cultura geral, e, sobretudo, cultura pedagógica. (MARTINEZ, 1920, p. 21).

Para sanar o problema da falta de professores normalistas, sugere em 1923 a criação de duas escolas normais no estado, uma em Ponta Grossa para atender os campos gerais inaugurada em 1924 e outra em Paranaguá para atender o Litoral do Paraná, inaugurada em 1927. Pois para Martinez (1924) na revista O Ensino,

o problema do ensino público primário fica desse modo resolvido no nosso Estado, pois a formação do professor é condição essencial para a realização de um plano que visa tornar o ensino eficiente em todos os recantos, da cidade ao sertão mais distante. (MARTINEZ, 1924, p. 92).

No aparato educacional paulista, a partir do decreto nº 88 de 8 de setembro de 1892, o ensino passa a ser obrigatório a partir dos 7 até os 12 anos. Além disso o ensino público paulista, a partir do decreto, foi dividido em três modalidades: ensino primário, secundário e ensino superior. (SÃO PAULO, 1892). As instituições que compunham o ensino primário, foram divididas em duas instituições: preliminares e complementares. Nesse sentido, o programa de ensino preliminar compreenderia os ensinos de

[...] moral pratica e educação cívica, leitura e princípios de gramática escrita e caligrafia; noções de geografia geral e cosmografia; geografia do Brasil, especialmente do Estado de S. Paulo; história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da história; cálculo aritmético sobre os números inteiros e fracções, sistema métrico decimal, noções de geometria, especialmente nas suas aplicações a medição de superfície e volumes; noções de ciências físicas, químicas e naturais, nas suas mais simples aplicações, especialmente a higiene; desenho a mão livre: canto e leitura de música, exercícios ginásticos, manuais e militares, apropriados à idade e ao sexo. (SÃO PAULO, 1892).

O ensino preliminar tinha o carácter introdutório para os assuntos posteriores trabalhados tanto nas escolas complementares e também caso o aluno desejasse seguir para o curso ginásial. Se o aluno estivesse habilitado e ingressasse no ensino complementar, o ensino seria estendido contemplando as seguintes disciplinas:

Moral e educação cívica, português e francês. Noções de história, geografia universal, história e geografia do Brasil. Aritmética elementar e elementos de álgebra até equações do 2.º grau, inclusive. Geometria plana e no espaço. Noções de trigonometria e de mecânica, visando suas aplicações às máquinas as mais simples. Astronomia elementar (cosmografia). Agrimensura. Noções de física e química experimental e história natural, especialmente em suas aplicações mais importantes à indústria e à agricultura. Noções de higiene. Escrituração mercantil. Noções de economia política, para os homens; economia doméstica, para as mulheres. Desenho a mão livre, topográfico e geométrico. Caligrafia. Exercícios militares, ginásticos e manuais, apropriados à idade e ao sexo. (SÃO PAULO, 1892).

Além do carácter extensivo da grade curricular, oferecia um aparato mais científico em contraste com o ensino preliminar, essa perspectiva entra em consonância com os aspectos da divisão do ensino secundário. Para o ensino secundário o governo deveria criar três ginásios de cunho científico e literário. Para o decreto, um desses estabelecimentos estaria localizado na capital do estado de São Paulo. O curso ginásial deveria ser aplicado em seis anos, sendo os últimos dois anos dividido em científico e literário. No artigo n. 19 do mesmo decreto, está estipulado as seguintes cadeiras de ensino na instituição para o curso comum que tinha por duração quatro anos:

Moral. - Educação cívica. Português, francês, inglês ou alemão. Noções de grego. História e geografia. Cosmografia. Aritmética elementar e álgebra, até às equações do 2.º grau, inclusive Geometria plana e no espaço. Noções de mecânica. Física e química experimental. História natural. Escrituração mercantil. Economia política, desenho, caligrafia e exercícios ginásticos e militares. (SÃO PAULO, 1892).

Ainda no mesmo artigo, para o ensino científico com duração de dois anos estava decretado o seguinte:

Revisão e complemento da aritmética e álgebra. Estudos das curvas usuais. Geometria descritiva. Trigonometria retilínea. Mecânica elementar. Astronomia elementar. Agrimensura. Estudo complementar da física, química e história natural. (SÃO PAULO, 1892).

Já nos últimos dois anos do curso literário estariam estipulados os ensinos de “Filosofia, Latim, Grego, Literatura portuguesa, francesa, inglesa ou alemã, além da continuação do estudo destas línguas. História da civilização”. (SÃO PAULO, 1892).

Além disso, para que se pudesse contribuir para a formação desses sujeitos, deveriam também que a formação dos professores fosse de acordo com a nova estrutura que os programas de ensino exigiam. Para isso, o Estado de São Paulo contou com a criação da Escola Normal e seus anexos, para que se tornasse a principal instituição de formação para o magistério nas diversas modalidades de ensino. O ensino na Escola Normal compreenderia três anos, e ao final do 2º ano os alunos poderiam conquistar o diploma para atuarem nas escolas modelos, e também nas escolas complementares desde que praticassem durante seis meses nas escolas modelos ou em outras instituições de ensino público do estado.

A partir da lei n. 374, de 3 de setembro de 1895 as matérias dos cursos complementares passam então a habilitar os alunos dessas instituições para a atuação do magistério primário paulista desde que cumprissem um ano de prática de ensino nas escolas modelos do estado.

Essas reestruturações no ensino também estavam aliadas aos ideais da elite educacional paulistana em ser a instrução modelar e inspiração para outros estados da federação, que poderiam se espelhar nos métodos administrativos e pedagógicos da capital paulista²⁰.

²⁰ Apenas para ilustrar, essa perspectiva de criar instituições modelos capazes de fornecer os materiais necessários para educação e difundir os ideais de modernidade e dos métodos pedagógicos modernos para o período, se vê institucionalizada com a criação do Pedagogium no Rio de Janeiro pela Reforma Benjamin Constant em 1890, que tinha por objetivo difundir os ideais republicanos para a educação, bem como, servir de modelo nacional de pesquisa educacional e elaboração de métodos pedagógicos que pudessem ser utilizados em outras regiões do país. A criação de um símbolo da modernidade republicana recaía sobre a produção e reprodução dos modelos pedagógicos e administrativos do Pedagogium. Para saber mais, consultar os estudos organizados por Mignot (2013).

Para Alves (2013, p. 49), “os discursos republicanos tomavam a escola como signo do ‘progresso’, reservando-lhe um papel expressivo na transformação que pretendiam para a sociedade brasileira”. Nesse caso, o estado de São Paulo se coloca no centro da constituição de um ensino modelar, tanto para as cidades fora da capital do estado quanto para o resto do país. (CARVALHO, 2000).

Várias das questões educacionais foram discutidas no interior dos debates da esfera educacional paulista por integrantes da Instrução Pública do Estado de São Paulo: Professores da Escola Normal, inspetores do ensino e demais simpatizantes da questão educacional que estiveram à frente destes debates, diagnosticando, problematizando e interpretando os problemas da instrução pública paulista, principalmente os que divulgavam seus pensamentos e considerações na imprensa paulista²¹. (BONTEMPI JR, 2006).

Dentre os intérpretes da instrução pública paulista²² que ganharam projeção no cenário educacional na década de 1910, dado suas discussões na cena política e na imprensa paulista, podemos elencar os que fizeram parte direta e indiretamente da formação educacional²³ de César Martinez: Oscar Thompson²⁴ e João Lourenço Rodrigues²⁵, que além de participarem da formação educacional de César Martinez ainda fizeram parte da formação da esfera educacional paulista que alcançou todo o Estado de São Paulo.

²¹ Como demonstra Bontempi Jr.(2006), em 1914 o jornal *O estado de São Paulo* desenvolve uma série de entrevistas com professores, inspetores e demais intérpretes dos problemas educacionais, entre eles um Jornalista e um médico, sob o título de “A instrução em São Paulo: Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de São Paulo e suas necessidades”.

²² Foram entrevistados pelo Jornal *O Estado de São Paulo* em 1914: Oscar Thompson, Paulo Pestana, Ruy de Paula Souza, João Lourenço Rodrigues, Antonio Rodrigues Alves Pereira, João Chrisóstono, Arnaldo Oliveira Barreto, José Augusto de Azevedo Antunes, José Ribeiro Escobar, Mariano de Oliveira, Pedro Voss, João Pinto e Silva, Francisco Azzi e Ramon Roca Dordal. Como esses nomes indicam “um grupo ‘de elite’ que, diplomado pela Escola Normal Caetano de Campos no último decênio da monarquia, ganhou ‘projeção política e administrativa’ nos anos iniciais da primeira década republicana”. (BONTEMPI JR., 2006, p. 3).

²³ Os afetos e desafetos são sentimentos presentes no microcosmos social, principalmente dentro de uma rede de interações sociais. Para Sirinelli (2003) esses aspectos das interações psicológicas humanas não devem ser descartadas por completo, pois fornece possibilidades de se pensar na proximidade de intelectuais e compactuação de seus pensamentos e atuação política.

²⁴ Oscar Thompson nasceu em 1872, foi normalista na Escola Normal da praça e formou-se em 1891. Em 1895, se formou na faculdade de direito. Foi Diretor da Escola Normal entre 1901 e 1920 “com interrupções para ocupar o cargo de diretor geral da instrução pública de 1909 a 1911 e de 1917 a 1920.” (WARDE; PAULO, 2019, p. 62).

²⁵ O jornal *O estado de São Paulo* aponta esse agente “como parte da elite do professorado paulista”. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1914).

Oscar Thompson (1914) acreditava que a escola primária deveria agir como instituição canalizadora das habilidades dos alunos, porque é a ela que o papel de “despertar todas as vocações” recai. Em síntese, para Thompson (1914) o papel social e formativo da escola primária paulista é alfabetizar e instruir moralmente os cidadãos.

A formação dos alunos primários deveria ocorrer sob o exemplo dado pelo professor a partir dos moldes da “pontualidade, assiduidade, sinceridade e enfim desenvolver nos alunos todas as qualidades morais que deve ter um bom cidadão”. (THOMPSON, 1914). Nesse caminho, a formação desses professores necessitaria englobar os “estudos de psicologia, pedagogia e prática pedagógica”, e que segundo Thompson (1914) essas formações davam “grandes esperanças na nova geração de professores” do estado de São Paulo.

João Lourenço Rodrigues defendia uma educação moralizadora, cuja relação deveria se aproximar da igreja e dos ensinamentos católicos para somente assim, a moral estar completamente integrada no cidadão. Acreditava ainda que nada poderia ser feito sem uma organização efetiva do sistema de ensino. Segundo Rodrigues (1914), a organização do ensino entre os anos de 1892 a 1896 era seriado e sequencial, o que possibilitaria, nas palavras do autor, uma melhor condição da educação oferecida no estado.

O nosso sistema educativo se desdobrava através de um conjunto de instituições seriadas, começando pelo Jardim de Infância e continuando na Escola preliminar, na complementar levando a matrícula na normal e o ginásio dando acesso aos estabelecimentos de ensino superior. (RODRIGUES, 1914).

No entendimento de Rodrigues (1914), as reformas parciais que sucederam em São Paulo desmantelaram a hierarquia do sistema educacional paulista, porque “havia nesse conjunto de institutos uma ordem hierárquica perfeita, que se manifestava na concatenação dos respectivos programas”. (RODRIGUES, 1914).

A educação sob a égide dos ideais republicanos perpassou uma geração de educadores do magistério formados nesse período, tendo em vista que os frutos de decretos anteriores e o “banho” dos ideais da nação dados nos indivíduos em formação educacional e profissional em São Paulo, refletiu nas reformas seguintes.

Além disso, é no advento da república que os debates sobre a composição dos métodos de ensino marcavam o intento em modificar as práticas pedagógicas que possibilitassem uma “renascença mental” na sociedade paulistana. (MONARCHA,

1999, p. 172). Para “os instituidores da República, a instrução popular – A Escola Normal e a Instrução primária – é um centro multiplicador das luzes, que colocam as ideias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e a liberdade”. (MONARCHA, 1999, p. 172).

O prestígio em estudar nos estabelecimentos modelo de São Paulo foi o elemento que mais criou raízes no imaginário social Paulista do final do século XIX ao início do XX. Isso pois, devido ao enquadramento dessas instituições nas categorias de “salvadora da nação”, acabou despertando o interesse das várias classes sociais paulistanas, se transformando em símbolos da modernidade educacional do estado. Para esse momento, Monarcha (1999) destaca que as instituições escolares da Capital, especialmente a Escola Normal, passa por uma produção destinada a dar prestígio para a classe professoral. Acreditamos que esse desenho tenha sido feito a partir das convicções de mudança do quadro nacional, pois, ao ser traçado como uma profissão de ascensão da nação aos parâmetros internacionais de modernidade, acaba carregando uma missão, atraindo mais candidatos para serem formados.

Além disso, o prestígio construído em torno da relevância educacional e da formação de professores pode ter acarretado no ingresso de atores sociais que possuísem capital cultural, social e econômico das classes dirigentes paulistas, o que incrementaria o brilho da instituição. Para esse caso, podemos citar dois nomes da elite paulista da década de 1890 que se formaram junto com César Martinez em 1900: Alceu Peixoto Gomide e Sophia Peixoto Gomide, ambos filhos do paraninfo Francisco de Assis Peixoto Gomide, que nesse ano foi Presidente Interino do Estado de São Paulo.

Mesmo Martinez não sendo aluno da Escola Normal da Praça é relevante destacar essa instituição, pois foi a principal disseminadora dos ideais republicanos que resultaram nos métodos pedagógicos considerados modernos no Estado paulistano. Com isso, César Martinez ao estudar na Escola Complementar com professores formadores e formados na Escola Normal, indica que sua formação para o magistério converge para uma organicidade comum do quadro de professores do Estado.

Portanto, a forma como a formação de professores esteve enquadrada nessa geração influenciou a educação em décadas posteriores, principalmente quando levamos em conta a circulação de César Martinez nas esferas educacionais paulistana e paranaense. Com isso, os aspectos da concepção de educação de César

Martinez exibidos em seus escritos, e em sua atuação como inspetor geral de ensino no Paraná é reflexo da sua formação professoral na esfera educacional do Estado de São Paulo no período transicional da República e das reformulações do aparato escolar. Suas ressignificações das disposições apropriadas em sua formação escolar, podem ser evidenciadas em sua gestão da instrução pública paranaense.

2.2.1 “O clarão do progresso”²⁶: Formação para o magistério primário paulista

As fontes que possuímos não nos fornecem registros da sua formação para o magistério paulista, e por essa razão, seguimos sendo guiados pelos indícios que estão diluídos em sua trajetória enquanto professor e gestor do ensino no Paraná.

É possível evidenciar na atuação de César Martinez na reforma administrativa da instrução pública no Paraná certos elementos formativos presentes em seu *habitus*. Esses elementos se destacam pelas suas concepções em relação a educação, os métodos de ensino que deveriam ser empregados, bem como o comportamento exemplar que os professores deveriam possuir em suas práticas educacionais. Para isso, é importante estabelecer um contato com os aspectos da sua formação escolar para o magistério, a fim de compreender essas relações.

Além disso, concordamos com Souza (2005) que afirma que “as possibilidades analíticas se ampliam ao se remeter à perspectiva de circulação e apropriação de idéias, modelos e práticas culturais”. (SOUZA, 2005, p. 1) a fim de compreender posteriormente em que medida essas primeiras formações de Martinez foram ressignificadas em sua trajetória e como aparecem na reforma administrativa da instrução pública no Paraná.

A formação para o magistério primário de César Martinez inicia na Escola complementar anexa a escola-modelo da Praça. Não é possível estabelecer o contato com a intenção dele em relação ao seu preparo para o magistério, mas podemos supor que tenha se aproximado dessa oportunidade a partir do decreto n. 374 de 3 de setembro de 1895, que habilita todo aluno da escola complementar que concluir a prática na escola-modelo para exercer a prática professoral.

²⁶ Martinez (1929, p. 74).

Isso explica também o motivo pelo qual não ingressou na Escola Normal, pois a experiência na escola complementar lhe fornecia as mesmas prerrogativas legais de habilitação ao magistério primário que um normalista.

As fontes elencadas para estabelecer a formação escolar de Martinez provêm de alguns indícios na imprensa, aliados a literatura sobre a instrução pública da época. Esses indícios sugerem que a circulação nas escolas foi centralizada na região central de São Paulo, nas escolas anexas a Escola Normal da Praça.

É possível deduzir que a proximidade da moradia de Martinez aliado ao prestígio que as instituições educacionais da Praça da República acumulavam, foram os fatores que contribuíram para a sua matrícula nessas escolas²⁷.

Com base no decreto n. 9 de 22 de março de 1874 que estabelece a faixa etária de ingresso nas escolas primárias do estado de São Paulo, entre as idades de 7 a 14 anos, podemos supor que César Martinez tenha cursado a escola preliminar entre os anos de 1888 a 1896, e a escola complementar entre o período de 1897 a 1900.

Esse decreto vigorou até 1890, quando é estabelecido o decreto n. 27 de março que reforma a Escola Normal e converte em Escolas-Modelos as Escolas anexas. Não é possível que César Martinez tenha cursado o ensino preliminar posteriormente ao ano de 1896, pois não estaria habilitado a ingressar no primeiro ano do ensino complementar em 1897, como estipula o decreto n.º 88 de 18 de setembro de 1892 em seu artigo 1º parágrafo 3º dizendo que “o ensino complementar destina-se aos alunos que se mostrarem habilitados nas matérias do ensino preliminar”. (SÃO PAULO, 1892).

A primeira menção a formação escolar de Martinez ocorre no periódico **Correio Paulistano** em 1897, em que discursou em homenagem aos trinta dias de falecimento de Cesário Motta. A fala foi feita na Escola-Modelo Prudente de Moraes (CORREIO PAULISTANO, 1897, p. 1).

Posteriormente, em agosto de 1897, César Martinez aparece novamente proferindo outro discurso e recitando uma poesia em um evento na Escola-Modelo Prudente de Moraes alusiva aos dois anos de inauguração da instituição (CORREIO

²⁷ É possível que Martinez tenha cursado o ensino preliminar na Escola-modelo Prudente de Moraes, principalmente pela proximidade da sua moradia e no contato com o magistério da Escola Normal e escola complementar.

PAULISTANO, 1897, p. 1). Em novembro do mesmo ano, César Martinez declama A pátria de Edmundo Amicis, nas festas de final de ano da Escola-Modelo Prudente de Moraes. (CORREIO PAULISTINO, 1897, p. 2). Ambas passagens no periódico indicam que Martinez estava no “1º ano complementar”.

Em dezembro de 1900, em uma solenidade que contou com a presença de Francisco de Assis Peixoto Gomide²⁸, paraninfo da cerimônia, César Martinez é diplomado pela Escola Complementar anexa à Escola-Modelo Prudente de Moraes, sendo formado pela primeira turma dessa instituição. (CORREIO PAULISTANO, 1900, p. 1).

A essa visibilidade na imprensa paulista, mesmo que breve, se deu pela possível dedicação aos estudos que Martinez teve nessas instituições, buscando participar de todos os eventos possíveis que ocorreram no ano de sua entrada a fim de acumular capital simbólico na esfera educacional paulista. Essa imagem pública se constrói posteriormente também, se permitindo participar de vários eventos enquanto professor nas cidades onde esteve lecionando.

Os periódicos indicam ainda que César Martinez tenha concluído sua formação na Escola Complementar em 1900 com a habilitação ao magistério desde que cumprido os requisitos de prática nas escolas-modelo do estado, como estipula o decreto n. 374 de 3 de setembro de 1895 em seu artigo 1º parágrafo único:

Os alunos que concluírem o curso complementar e tiverem um ano de prática de ensino cursado nas escolas-modelo do Estado poderão, na forma da lei ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal. (SÃO PAULO, 1895).

É possível que César Martinez tenha concluído sua prática antes do esperado, pois em 1º de agosto de 1900 é nomeado para “substituir o professor da Escola-Modelo Prudente de Moraes [...] durante sua licença”. (DOSP, 1900, p. 2), obtendo a sua habilitação ao magistério paulista antes da formação em dezembro do mesmo ano.

²⁸ Francisco de Assis Peixoto Gomide foi uma figura da elite paulista desse período. Foi um político, advogado e professor paulista. Presidente interino do Estado de São Paulo entre o período de 1897-1898. Cometeu suicídio em 1906, após um episódio em que assassinou sua filha Sofia Peixoto Gomide em sua casa com um tiro na cabeça. Esse episódio é retratado na imprensa paulista, sem motivo aparente, entretanto, “posteriormente ventilou-se o motivo da tragédia: sua filha estava de casamento marcado com o promotor, escritor e poeta Manuel Batista Cepelos, e este seria filho de Peixoto Gomide com uma escrava”. (CPDOC, 2015).

Em relação a escola complementar, Honorato (2013) considera que o surgimento dessa instituição está aliado ao problema da falta de professores na capital do estado. Com isso, a estrutura política republicana sentia a necessidade de efetivar seus projetos educacionais, uma vez que, deveriam corroborar com as novas disposições das estruturas políticas advindas do estado republicano, mas “mesmo considerando as escolas complementares um paliativo ao problema de falta de professores diplomados para instrução pública paulista, elas foram significativas instituições republicanas no quesito formação de professores”. (HONORATO, 2013, p. 69).

Nesse mesmo caminho, Godoi (2013) afirma ainda que o horizonte de sucesso dessa empreitada era depositado na formação dos professores para lecionar nas Escolas Primárias.

A formação de professores, por sua vez, foi uma das preocupações centrais do projeto reformador, tanto que, já em 1890, havia sido confiada a Caetano de Campos a remodelação da Escola Normal da Capital e das escolas-modelo anexas, responsáveis, respectivamente, pela formação e pela prática docente do professorado. Estas últimas deveriam ser um padrão para as demais escolas preliminares implantadas nos diversos municípios do interior e da cidade de São Paulo. (GODOI, 2013, p. 2).

Em relação a formação curricular de César Martinez como complementarista, temos a seguinte informação retirada do decreto n. 400 de 6 de novembro de 1896 que dispõe do regimento interno das escolas complementares do Estado de São Paulo:

1º. Ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia do Brasil, História do Brasil, Caligrafia, Desenho e Exercícios de ginásticas. 2º. Ano – Português, Francês, Álgebra, Escrituração Mercantil, Geometria plana e no espaço, Educação Cívica (Noções gerais da Constituição Pátria e do Estado), Desenho e Exercícios Militares. 3º. Ano – Português, Elementos de Trigonometria e Mecânica, Cosmografia, Geografia e História Geral, Trabalhos Manuais apropriados à idade e ao sexo e Exercícios ginásticos. 4º. Ano – Física, Química, História Natural, Noções de Higiene, Economia Doméstica e Exercícios Ginásticos. (SÃO PAULO, 1896).

O currículo da Escola complementar é extenso e amplo no quesito de habilidades e competências a serem apropriadas pelos estudantes, pautando o ensino nos “diversos ramos do saber para que o indivíduo se inserisse no rumo de evolução da humanidade”. (ALVES, 2013, p. 50).

O símbolo do progresso se estende a racionalização do pensamento, é condição o cidadão “conhecer bem, refletir bem, raciocinar bem, entender bem, pensar bem, falar bem, agir bem.”. (MONARCHA, 1999, p. 75). Essa condição estruturaria as formas de conduta social pautadas na formação do bom cidadão para a sociedade paulista e a nação brasileira.

O professor primário então seria responsável pela “orientação do futuro da criança, mais ainda, o professor era capaz de estimular mentalidade e comportamentos cívicos, racionais e liberais conforme o regime representativo.”. (HONORATO, 2013, p. 62).

Outro ponto que chama atenção é a falta de uma disciplina pedagógica para habilitação ao magistério, como ocorria na Escola Normal. Para isso, segundo Honorato (2013) os integrantes da elite educacional paulista achavam que somente a prática nas escolas-modelo seriam suficientes para habilitação ao magistério.

As disciplinas que constam no regimento interno das escolas complementares por si só não demonstram muito sobre os aspectos da concepção educacional de Martinez. Estes estão imersos e diluídos em sua prática na escola-modelo e no acompanhamento dos métodos empregados para o ensino das matérias.

É relevante destacar alguns comportamentos esperados dos alunos e dos professores da escola complementar, como forma de “formar hábitos e condutas” e inserindo-os na prática do trabalho manual e na formação moral (THOMPSON, 1914), estes deveriam serem exemplares em suas condutas e práticas sociais dentro e fora da escola para “enfim desenvolver no aluno todas qualidades morais que deve ter um bom cidadão”. (THOMPSON, 1914).

O papel da escola complementar gira em torno da educação para formar o cidadão/professor capaz de ensinar seus alunos a partir do exemplo prático das suas condutas na sociedade. Para Honorato (2013),

o ponto fundante é que tais instituições simbolizavam um diferente padrão de civilidade para produção de comportamentos dos indivíduos escolarizados. Por isso era fundamental idealizar e prescrever comportamentos ao pessoal administrativo, ao pessoal docente e aos alunos. (HONORATO, 2013, p. 8).

E continua:

As boas maneiras esperadas ao alunado estavam alicerçadas em um vir-a-ser do indivíduo em interdependência com o processo de civilização geral. As boas maneiras eram idealizadas como dimensões a serem alocadas no psiquismo infantil, para serem por eles disseminadas junto às demais alunos (*sic*), familiares e na vida social. (HONORATO, 2013, p. 9).

Nesse caminho, Martinez em 1921 publica as **instruções aos professores públicos do Estado do Paraná** em que destaca o comportamento exemplar do professor em sua prática educacional a fim de mostrar como devem “conduzir no desempenho” do cargo. (MARTINEZ, 1921).

As práticas no interior das instituições escolares paulistas eram sob a forma de “ver para instruir”, ou seja, as práticas educativas dos normalistas e complementaristas deveriam seguir o exemplo modelar que era aplicado pelos mestres nas Escola-Modelo anexa à Escola Normal, “desse modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar”. (CARVALHO, 2000, p. 225).

Os métodos de ensino e práticas pedagógicas utilizadas em São Paulo foram baseados no método intuitivo. Essas práticas foram divulgadas em suas variadas formas desde a produção didática para a formação dos professores das escolas normais e complementares e nas aplicações nas escolas modelo. Segundo Schelbauer (2006)

apesar de não se constituir em um saber desconhecido [...], foi somente a partir da década de 1870 que [o método intuitivo] começou a figurar na legislação, nos debates educacionais, nos projetos de reforma da instrução pública, nos relatórios dos professores das cadeiras de primeiras letras, nas cadeiras da escola normal, nos jardins de infância, na imprensa periódica e educacional e nas conferências pedagógicas. Ganhando ênfase no decorrer da década de 1880, o método atingiu seu apogeu com as reformas republicanas da instrução pública, a partir de 1890, as quais consolidaram o ensino intuitivo na escola primária graduada, nos jardins de infância e na escola normal. (SCHELBAUER, 2006, n. p.).

Os métodos de ensino empregados nesse momento foram apropriados das excursões e missões a outros países de integrantes da elite educacional paulista, resultando nos desdobramentos de novas práticas pedagógicas desenvolvidas e ressignificadas no interior da Escola Normal da capital do Estado. Oscar Thompson foi um desses integrantes que fez excursões de observação em países como a Argentina.

Para Thompson (1914), os métodos de ensino são “graças aos esforços e preparo do professorado paulista” e que as devidas adaptações foram feitas aos hábitos e língua brasileira. Explica ainda que a viagem à Argentina em 1911 a fim de “estudar os seus métodos didáticos e outras questões relativas ao ensino” foi uma desilusão, nada de especial havia no país além dos números de escolas e que a isso “podemos ter mais orgulho do que somos e do que temos”. (THOMPSON, 1914).

É com base na necessidade em divulgar e fazer a propaganda desses métodos utilizados na capital de São Paulo que é publicado em 1895 o livro **A Escola Pública – Ensaio de Pedagogia Prática**²⁹ composta por 31 artigos, organizada por Oscar Thompson. Esses artigos versam, em sua maioria, sobre a utilização do método intuitivo como prática educacional adequada ao desenvolvimento e progresso da instrução pública paulista, e foi distribuída para os professores do estado de São Paulo com o intuito de divulgar o conhecimento pedagógico produzido a partir das experimentações e observações educacionais na capital do estado.

Na apresentação do livro, Oscar Thompson demonstra essa produção como uma obra desinteressada no campo educacional, que possui a disseminação do conhecimento pelo conhecimento apenas. Segundo Thompson (1895, p. 6),

não recebemos delegação alguma do professorado paulista para defender seus interesses: não somos, portanto, um órgão do professorado. Nosso alvo é o interesse infantil e para a consecução de nossas ideias apelamos para quem de mais perto compete velar pelas crianças—os professores e os pais.

Sabemos que por mais que seja exposto o desinteresse na divulgação da obra, o intuito desse livro é propor os métodos pedagógicos e técnicas desenvolvidas e reproduzidas no interior da Escola Normal que formavam a “pedagogia paulista”³⁰ (ESCHOLA PÚBLICA, 1895). Além disso, a propagação e a divulgação desses interesses na esfera educacional paulista, foi dedicada principalmente ao círculo

²⁹ Na apresentação da obra, Oscar Thompson explica que o livro foi organizado a partir de artigos publicados na revista *Escola Pública*, que veiculou pela primeira vez em 1º de julho de 1893.

³⁰ A “pedagogia paulista”, como está escrito na *Eschola Pública* em 1895, seria a série de saberes pedagógicos apresentados pelas reformas e os integrantes da elite educacional paulista. Esses saberes foram sendo aplicados e acumulados nas Escolas Normais do estado a partir de estudos, viagens e missões pedagógicas feitas no início do século XX, desaguando no que eles acreditavam ser o seu modelo educacional. Cabe ressaltar, que a implementação dos métodos de ensino baseados no método intuitivo não era novidade para muitos países da Europa nesse período, nos levando acreditar que São Paulo buscava se classificar como campo educacional dono de uma Pedagogia própria que na realidade já tinha sido aplicada em algumas regiões internacionalmente. Para saber mais sobre o método intuitivo, consultar os estudos de Schelbauer (2006).

professoral orientando como deveriam ensinar, e dos familiares dos alunos, demonstrando a necessidade em divulgar o novo aparato educacional que São Paulo estava experimentando.

A concepção expressa na obra está aliada a produção do conhecimento necessário para formação de um campo educacional. Assim como nos demais campos científicos, como o da Medicina, essa relação em publicar teses, livros, artigos, e a própria pesquisa mediante experimentação que nesse caso desemboca na Pedagogia Prática, é um sinal do envolvimento desses personagens na busca pela afirmação do ofício do professor ser também científico. Para Honorato (2013):

Para guiar a educação do povo era preciso criar instituições bem equipadas, com professores hábeis no domínio dos métodos intuitivo de ensino e processos educativos pautados na observação e experimentação sensorial; em síntese, professores cientificamente formados. (HONORATO, 2013, p. 67).

Não só a busca pela legitimidade do aspecto científico do fazer docente, mas também a aplicação de métodos e a organicidade como eram desenvolvidas as técnicas no interior da Escola Normal e das Escolas Complementares, demonstram dois lados da formação dos professores Paulistas nesse momento: a busca pela legitimação da Pedagogia como Ciência da Educação e promoção do método intuitivo como conjunto de técnicas que garantiriam a ascensão educacional do estado de São Paulo.

Os métodos e sugestões expressos no trabalho se tornam elemento de mediação para as práticas educacionais no processo de formação de professores da Escola Complementar e da Escola Normal, visto a inserção e circulação dessas propostas no campo educacional paulista, sobretudo sob a coordenação da Inspeção Geral do Ensino de São Paulo.

Portanto, a reformulação dos métodos em que os complementaristas deveriam se apropriar foi se desenhando. Ao estabelecer critérios para a formação de professores ressalta-se a possibilidade de os aprendizes professorais estabelecerem uma nova relação de ensino e aprendizagem no sistema de ensino paulista desse período, pois, como demonstra Monarcha (1999, p. 172) “saber ler, escrever e contar não é instrução, é simples instrumento de aquisição”.

Com isso, é possível afirmar que a Escola Normal não foi a única responsável pela propagação das concepções e métodos educativos paulistas no final do século

XIX. A partir da prática na escola-modelo o estudante da escola complementar experimentava também, de maneira rápida pautada nas observações dos mestres, a prática do ensino e a organização escolar almejada no estado.

Em síntese, as proposições encontradas na atuação de Martinez no Paraná nos anos de 1920 se formaram no momento em que esteve na Escola Complementar anexa à Escola Normal da Praça. Esses ideais em sua formação, permitem que enquanto educador atuante formule e ressignifique suas concepções educacionais. E como Inspetor Geral do Ensino, imbuído no método intuitivo, reorganize o aparelho educacional paranaense, suas práticas educativas e propague seus pensamentos em periódicos da época.

2.3 CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DE CÉSAR MARTINEZ: POR UMA EDUCAÇÃO REPUBLICANA

César Martinez defendia um campo de ensino que possibilitasse a formação integral de um indivíduo pautada no exercício da cidadania, da moral, do trabalho e do amor à pátria, objetivos educacionais elaborados para a reforma do ensino no Paraná. Fazendo alusão ao plantio, o ensino carecia de estrutura profissional e um aparelho escolar eficiente para que ao menos o ensino elementar pudesse ser disseminado no Estado. Para que o ensino “florescesse” em seus alunos o Paraná deveria se propor a fazer uma reforma tanto administrativa quanto pedagógica, organizando o ensino dando homogeneidade no aparelho escolar e implantando novos métodos de ensino no estado.

Com isso, essa seção buscará compreender quais elementos se fizeram presentes na concepção de educação de César Martinez e que serão analisadas em sua atuação no Paraná como Inspetor Geral do Ensino posteriormente.

Nessa linha, a concepção de educação presente nos escritos de Martinez faz referência a formação de um sujeito completo, moralmente capaz de exercer a sua cidadania, amante do trabalho e da pátria. Esses três elementos constituem o cerne de suas produções, principalmente em seus manuais de leitura que foram publicados a partir de 1925 quando retorna a São Paulo após a estadia no Paraná.

Em seu artigo **Psychologia**, na revista **O ensino** de 1922, Martinez defende que o ensino moral deve estar alicerçado no desenvolvimento do **sentimento estético** que define como o seguinte:

Reina certa confusão no que diz respeito a significação desta palavra vinda do grego (*aiszesis*) e que quer dizer – sentimento. Na linguagem comum, entretanto, quer dizer beleza, sentimento do belo, ou então ciência da arte. Para a Psicologia, Estética é a parte que trata da sensibilidade. Modernamente, porém, estética, de um modo geral, quer dizer beleza. Foi Baumgarten quem empregou esse termo para dar-lhe a significação de ciência da arte, substituindo-o pela palavra *calologia*, do grego *calos* (belo) e *logos* (discurso, tratado). (MARTINEZ, 1922, p. 280. Grifo do autor).

Esse “sentimento estético” estaria relacionado ao “sentir das coisas” e principalmente a leitura “com os olhos da alma” (MARTINEZ, 1924, p. 113) e que possibilitaria o desenvolvimento do pensamento e da inteligência dos alunos, e, só poderia ser desenvolvido na escola através do contato dos alunos com as artes, sobretudo, em especial a literatura que “é também um excelente meio educativo”. (MARTINEZ, 1922, p. 283).

O contato com a literatura deveria ser realizado nas aulas de Ensino da Linguagem, disciplina que é definida a partir do ensino da leitura e escrita intuitiva nas escolas. Segundo Martinez (1924), “ensinar, pois a falar e a escrever é o mesmo que guiar a formação do pensamento, ou então é habituar o aluno a bem observar para melhor pensar, pois a linguagem não se forma ao acaso: é um produto do pensamento.” (MARTINEZ, 1924, p. 112).

No Ensino da Linguagem o autor propõe que seja feito de maneira que o aluno possa expressar seus pensamentos sobre assuntos diversos, sobre os objetos que tenha contato e até mesmo sobre a leitura de obras e os manuais de leituras usados em sala de aula.

Toda criança pensa, e manifestaria com exatidão o seu pensamento se tivesse ao seu alcance uma linguagem capaz de traduzir fielmente o que o seu cérebro elabora. Da mesma forma melhor compreenderá as nossas lições se a linguagem que empregarmos para veicular as ideias, os julgamentos e os raciocínios não lhe for em absoluto desconhecida. (MARTINEZ, 1924, p. 112).

E continua:

É claro que não nos referimos apenas ao vocabulário, mas também ao feitio da linguagem, isto é, ao modo de coordenar as diferentes tonalidades do pensamento. Há muita gente que escreve verdades para não ser compreendidas. (MARTINEZ, 1924 p. 112).

O método de ensino proposto por Martinez coincide com o recomendado pela Inspetoria Geral do Ensino de São Paulo. Na revista **A Eschola Pública – Ensaio de Pedagogia Prática** de 1895, se encontram dois artigos que se assemelham com o proposto por Martinez: **Leitura intuitiva** e **Um pouco de linguagem**.

No primeiro artigo de autoria de A. Pereira intitulado **Leitura intuitiva**, podemos observar o método intuitivo como condutor das propostas no ensino da leitura. O autor expressa técnicas e métodos que permita as crianças observarem e fixarem as imagens lexicais através da “leitura pela palavração”, que “foi iniciada entre nós na Escola-Modelo”. (PEREIRA, 1895, p. 27).

Os métodos e sugestões, expressos no trabalho, se tornam elementos de mediação para as práticas educacionais no processo de formação de professores da Escola Complementar e a Escola Normal, visto a inserção e circulação dessas propostas no campo educacional paulista, sobretudo sob a coordenação da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo.

O artigo figura uma expressão do diálogo do método intuitivo com a concepção de educação paulista. No decorrer do artigo é demonstrado que o objetivo do texto é de “facilitar aqueles dos nossos colegas que tendo usado no ensino da leitura algum dos outros métodos desejam experimentar o processo da palavração” sem insistir “em demonstrar a superioridade do método”. (PEREIRA, 1895, p. 15).

É admirável ver-se como em pouco tempo as crianças de pouca idade chegam a ler com desembaraço e expressão pequenas sentenças declarativas, exclamativas ou interrogativas, em quanto que com outros métodos, quando muito se conseguem leituras monótonas, sem nenhuma expressão ao mesmo tempo, isto porque na leitura intuitiva a criança lê o que entende, ao passo que tal não acontece no ensino pelos outros processos. (PEREIRA, 1895, p. 15).

Após o aluno compreender os exercícios dados na leitura intuitiva, era destinado a eles a leitura de obras aprovadas pela Diretoria da instrução Pública paulista, e “depois de lerem a 1ª carta desembaraçadamente dê-se-lhes 2ª em que entrem novas palavras e assim sucessivamente até que as crianças possam iniciar a leitura do 1º livro de Kopke ou de outro semelhante.”. (PEREIRA, 1895, p. 22). Para Panizzolo (2006), as obras de João Kopke eram baseadas no método intuitivo e tinham dois objetivos em suas produções:

Em primeiro lugar, o livro de leitura deveria seguir o método intuitivo, buscando sempre a clareza das idéias obtidas em um conhecimento racional, concreto e ativo. Deveria também prezar pelos requisitos da simplicidade, da nitidez, da precisão e da graciosidade ao longo de todas as lições. Em segundo lugar, o livro de leitura deveria 'educar civicamente o futuro'. (PANIZZOLO, 2006, p. 275).

Para esse processo pedagógico, o método intuitivo é a chave de ensino ideal e a sua vertente apresentada no ensino da linguagem (nesse caso na leitura pela palavração) é o mais adequado, já que entrega melhores resultados no processo de ensino. Para Pereira (1895), o método intuitivo da leitura permite que o aluno consiga aprender a se expressar verbalmente em suas leituras com mais clareza enquanto educa a criança para viver em sociedade, ao passo que em outros métodos não seria possível esse resultado.

Já no segundo artigo **Um pouco de linguagem** escrito por B. M. Tolosa, é destacado que “um dos problemas mais difíceis na escola primária é sem dúvida o estudo da linguagem” (TOLOSA, 1895, p. 55), o autor afirma que o ensino da linguagem foi desempenhado quase que exclusivamente pela gramática. Essa crítica é em razão da gramática auxiliar apenas no “uso das palavras em sentenças”, mas que não ajudam de maneira “conveniente, para exprimirmos nossos sentimentos e nossos desejos”. (TOLOSA, 1895, p. 55).

No ensino da linguagem pautada na leitura e escrita intuitiva, é valorizado mais a apreciação das ideias formadas e expressas em escritos do que o ensino tradicional da gramática. Para Martinez (1924),

ninguém negará que a criança pode elevar o nível do seu pensamento, uma vez que lhe proporcionemos caminho para ensinar e cultivar o pensamento. Não sabendo pensar, não poderá saber escrever, ainda mesmo que já se encontre avançada nos conhecimentos gramaticais, conhecimentos que jamais a ensinarão a escrever, pois que, de fato, a gramática não ensinou criatura alguma a escrever, nem consta que os escritores nela tenham encontrado recursos para a sua formação. (MARTINEZ, 1924, p. 113).

O autor defende que o ensino da linguagem seja feito à maneira do sentimento do aluno, porque “despertar esse sentimento em todas as lições práticas de linguagem para poder formar o gosto literário, tal deve ser o caminho escolhido pelo educador.” (MARTINEZ, 1922, p. 348). Para Martinez “é muito fácil escrever aquilo que sentimos. Da observação racional surge a formação da consciência e então a inteligência não

se habituará apenas a ver com os olhos da cara, mas a ver com os olhos da alma. ” (MARTINEZ, 1922, p. 348).

Essas proposições para o ensino da linguagem, tanto na leitura intuitiva quanto nas práticas do Ensino da Linguagem propostas por Tolosa e César Martinez, estão pautadas nas práticas educacionais do método intuitivo. O método intuitivo como demonstra Schelbauer (2006) ao citar Ferdinand Buisson, explica que “valorizando a intuição como elemento essencial do conhecimento, o método se divide em três graus”, dentre eles estão:

A intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. A intuição sensível é considerada como a primeira etapa do método, conhecida no ensino primário e nos jardins de infância sob a denominação de lições de coisas, consiste em ensinar as crianças a observar: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, para depois conhecer, ou seja, educar os sentidos para depois exercê-los. A segunda forma de intuição – a intelectual – consiste no desenvolvimento da inteligência por meio do raciocínio, da abstração e reflexão, ultrapassando a intuição sensível. A intuição moral ocupa o terceiro grau no desenvolvimento do ensino intuitivo e consiste em educar a criança quanto nos aspectos morais e sociais. (SCHELBAUER, 2006, n. p.).

É importante destacar que o desenvolvimento do sentimento estético a partir da leitura e escrita intuitiva é um dos caminhos para o desenvolvimento moral encontrado na concepção educacional de Martinez. Na terceira parte do seu artigo **Psychologia** intitulado de **Meios que influem para o desenvolvimento do sentimento estético**, o autor considera que

o belo inflando poderosamente sobre o nosso espírito, acalmando as paixões, fazendo esquecer os dissabores, afasta-nos dos interesses mesquinhos e torna-nos verdadeiramente espirituais. Não é portanto, o belo na frase de Kant, uma admirável inutilidade. O belo é útil, sobretudo em relação a moral. Quem ama o belo, tem predisposição para as mais nobres ações. (MARTINEZ, 1922, p. 282).

Além disso, o desenvolvimento moral nos alunos para Martinez está relacionado a concepção de educação discutida em São Paulo pelos intérpretes da educação. Em 1914, no Inquérito sobre a Instrução Pública Paulista publicado no jornal **O estado de São Paulo**, João Lourenço Rodrigues defende que a Educação Moral deve estar ligada a religião:

Eu penso que a educação moral sem religião “não vai”. Deve ter conhecimento da “enquete” que se abriu, há tempo na França a propósito do aumento da criminalidade infantil e da opinião então externada por Paulo Bourget. Apoiando-se na autoridade de Balzac superior a qualquer suspeita do carolismo, o festejado romancista sustentou que a criminalidade cresce na razão inversa da influência religiosa na família, nas escolas e na sociedade. (RODRIGUES, 1914).

Portanto, para o autor a educação moral deve estar alicerçada com a religião com o intuito de formar os educandos com as virtudes almejadas e adequadas ao cidadão republicano. É possível notar que esse resquício de educação e religiosidade é demonstrado em Martinez, em que narrando o papel da escola na educação moral das crianças afirma que “não a muitos anos, o professor exercia sobre a moral da criança papel preponderante” e conforme a escola foi se “modernizando” novas filosofias de ensino foram sendo incorporadas a formação educacional.

O ensino da religião constituía um atentado a liberdade de consciência. Sua influência era nefasta porque calcava aspirações, reprimia surtos de independência, algemava, em suma, impondo a sua moral. Quantas vezes se ergueram protestos porque o professor, em lições de moral, falava em Deus, como fonte de toda Sabedoria e de toda a verdade! (MARTINEZ, 1921, p. 65).

O autor defende que a “escola era nesse tempo, de fato, uma casa de educação” pois “estimulava o amor a verdade e a justiça, o respeito a velhice e aos superiores, o temor de Deus, a obediência como princípio de ordem, o perdão como base de todas as virtudes”. (MARTINEZ, 1921, p. 64).

Martinez ainda afirma que se inicia na pedagogia moderna uma nova corrente de ideias e “os países que primeiro reformaram os costumes da escola, riscando Deus dos livros para apagar Deus dos corações infantis [...] são agora os pioneiros da nova cruzada”, pois “se o mal vem da escola é porque está deixou de influir no espírito de seus educandos. Cuidou-se apenas de ensinar a ler, escrever e contar e pôs-se de lado a formação do caráter”. (MARTINEZ, 1921, p. 66).

A Alemanha, o país clássico da Pedagogia, a Suíça, a Bélgica e a própria França, afirmam que um tal regime só tem dado resultado nocivos. A frase célebre, atribuída a diversos pensadores, de que *abrir-se uma escola é fechar uma cadeia*, caiu no ridículo. As estatísticas provaram que a criminalidade infantil cresce de modo assustador. Os tribunais reclamam contra a criminalidade precoce. Os doutrinadores confessam-se desapontados ante o descalabro social que não se encontra na escola a necessária reação e nas leis o indispensável corretivo. O legislador não encontra meios para salvar situação tão grave. (MARTINEZ, 1921, p. 66).

Outro tema abordado nos escritos de Martinez é o ensino da música, que é enfatizado no relatório da Inspetoria Geral do Ensino de 1920 que tinha o objetivo de diagnosticar e traçar as primeiras mudanças sob o seu regime. Segundo Martinez a música merece “um posto de relevância pela poderosa influência que exerce sobre os educandos como fator de aperfeiçoamento, moral, intelectual e físico.”. (MARTINEZ, 1920, p. 17), pois o ensino dos sentimentos morais e artísticos através da música e da leitura e escrita, podem “elevar o homem ao mais alto grau da perfeição que sua natureza comporta”. (MARTINEZ, 1920, p. 17).

Para Martinez o ensino da música pode influenciar no desenvolvimento de várias habilidades físicas e morais, que podem ser observadas na lista de benefícios elencados por Martinez a seguir:

1º) da influência sobre o desenvolvimento do aparelho respiratório e aperfeiçoamento do aparelho auditivo; 2º) da influência pedagógica, facilitando a disciplina e inspirando o amor pela causa da instrução; 3º) da influência sobre o intelecto, pela aprendizagem da leitura musical; 4º) da influência na formação do civismo, pelo entusiasmo que despertam as canções patrióticas; 5º) da influência sobre o moral, provocando o aparecimento e reforço das boas inclinações, dulcificando o caráter, predispondo para o afeto, atenuando os instintos maus. (MARTINEZ, 1920, p. 17).

A escola deveria, para além da instrução elementar, educar formando cidadãos capazes de se inserirem na sociedade com criticidade. Em outras palavras, o ensino elementar não deveria ser o bastante, como aprender a ler e a escrever. Segundo Martinez (1920, p. 23), “a luta contra o analfabetismo terá a sua vitória quando cada escola souber ser uma verdadeira escola”. No entanto, a fala do técnico educacional entra em contradição com o programa de alfabetização organizado no governo de Caetano Munhoz da Rocha que consistia em alfabetizar o maior número de pessoas em todo o território paranaense.

Mesmo demonstrando a sua concepção contraditória, concorda com o projeto de alfabetização afirmando que “não nos sendo possível, porém, levar a todos os pontos uma instrução completa, consigamos ao menos ensinar a ler e escrever e a contar, onde não pudermos fazer mais”. (MARTINEZ, 1920, p. 23).

A contradição presente em seus escritos, podem demonstrar que Martinez buscava implementar um projeto de reforma pautados nos parâmetros da formação do cidadão para a República, principalmente usando os conceitos educacionais do ensino moralizante e intuitivo, mas ao se deparar com o plano do governo paranaense

em disseminar o ensino das letras em larga escala, tem que rearticular o seu projeto de reforma. Além disso, coincide com o que Pedro Voss³¹ apresentou no inquérito de 1914 para o jornal **O estado de São Paulo**:

O fim da escola preliminar é preparar o aluno para os embates da luta quotidiana, o que está previsto nos programas adotados que não se limitam a mandar a ensinar a “ler”, “escrever” e “contar” nos fornecem as noções indispensáveis que fazem do menino, um cidadão capaz de viver no seio da sociedade. (VOSS, 1914).

Portanto, Martinez considera que o projeto de reforma educacional não deve figurar apenas na disseminação da alfabetização, e sim, possibilitar que o indivíduo possa desenvolver habilidades críticas e racionais, permitindo a sua formação completa para a sociedade.

É claro que a simples leitura não deve representar o nosso ideal em relação a instrução popular. É sabido que em muitos casos, o indivíduo que apenas sabe ler, mas que é incapaz de distinguir a verdade do erro, tendo até, como é natural, mais propensão para aceitar o erro porque é elástico, tem facilidade para beber o veneno das mas leituras. (MARTINEZ, 1920, p. 23).

Nesse caminho da disseminação da escolarização crítica que forme o cidadão, Martinez considera que o sujeito ignorante é facilmente manipulável e “está sujeito a ser guiado por mão estranha”. (MARTINEZ, 1921, p. 6), por essa razão uma educação que possibilite o sujeito a desenvolver sua capacidade de “inteligência” permitirá que viva na sociedade republicana com maior contribuição para a nação.

Além da alfabetização, Martinez define que os direitos e deveres sociais “constituem a couraça de que se deve revestir o homem para integrar-se na comunhão de seus concidadãos, constituídos em sociedade, para o alevantamento (*sic*) moral que é o mais belo predicado de um povo.” (MARTINEZ, 1920, p. 6), e que a escola tem o papel social de educar o povo nesse caminho.

³¹ “Pedro Voss nasceu em São Paulo, no dia 29 de junho de 1871. Com apenas 17 anos de idade, dirigia “A Sentinela”, folha ideológica de propaganda republicana. Em 1892, formou-se na Escola Normal da Praça. Em 1924, foi nomeado diretor da Escola Normal Caetano de Campos e, logo depois, Diretor Geral de Ensino do Estado, do qual se exonerou antes da posse do governo imediato. Aposentado do ensino público estadual, dedicou-se ao ensino particular até os últimos momentos de sua vida. Pedro Voss faleceu no dia 27 de julho de 1940.”. (APEDU, 2010).

Não nos esqueçamos que a escola é, antes de tudo, uma casa de educação e como tal tem o direito de educar, isto é, de corrigir tendências e hábitos e de encaminhar novas tendências e formar novos hábitos. Negar-lhe esse direito é negar-lhe a própria existência. (MARTINEZ, 1921, p. 66).

Assim como a moralidade, o trabalho como mecanismo de civilidade também aparece nas ideias de educação de Martinez, ganhando destaque em seus escritos. Em seus manuais de leitura como **Primavera da Alma**, **Almas das cousas** e **A linda História do meu Paiz** é defendido a ideia de trabalho na sociedade republicana. Não só o trabalho desenvolvido no interior dos centros urbanos, com os operários enfileirados indo cumprir o horário nas indústrias, mas aquele que ocorre nos sertões dos estados, locais distantes das zonas urbanas que sobrevivem em sua grande maioria da agricultura.

Em **A linda História do meu Paiz** (1929), no diálogo dos personagens americanos que acabam de desembarcar em São Paulo, é possível notar o seguinte:

— Poucas cidades temos visto que se comparem a esta em majestade e beleza!
 — Poucas; e nós temos percorrido o mundo...
 — O que mais se admira, disse o sr. Kendal, olhando o cicerone com acentuada expressão, é a energia de trabalho que se nota por toda parte. Aqui não há desocupados. Todos caminham visivelmente preocupados com alguma coisa. Este movimento de autos, carros e carroças de todos os feitios, enfileirados, atulhando as ruas, dão bem a ideia de um formigueiro humano.
 — Eu só conheço uma cidade no mundo comparável a S. Paulo: é Chicago, nos Estados Unidos, nossa terra. (MARTINEZ, 1929, p. 5 - 6).

Além da noção de trabalho nesse diálogo é possível perceber que o autor considera a cidade de Chicago como símbolo da modernidade e progresso, enfatizando uma comparação com a cidade de São Paulo, principalmente pela “energia de trabalho que se nota por toda a parte”. (MARTINEZ, 1929, p. 5).

Nesse sentido, o trabalho figura um elemento importante no pensamento de Martinez, que afirma que sem o trabalho o homem não pode usufruir do desenvolvimento da nação, da beleza, do progresso e muito menos do seu desenvolvimento moral e físico.

O veículo de circulação dessas ideias para os educandos nas instituições de ensino segundo Abud (2004), foram os manuais de leituras de ensino de História usados em São Paulo nas três primeiras décadas dos novecentos para despertar o patriotismo e imprimir nos escolares o sentimento de pertencimento a causa nacional do desenvolvimento, do trabalho, da moral, do civismo e do progresso. A impressão

no cidadão republicano da rotina do trabalho deve iniciar na escola primária com os ensinamentos através de histórias, porque “o trabalho é necessário. Alegria a vida, favorece a saúde, recompensa todo esforço. Quem trabalha realmente é feliz”. (MARTINEZ, 1931, p. 15).

Em **Primavera da alma**, Martinez ao narrar o conto **Quem planta colhe**, retrata o dono da casa que levanta primeiro ao nascer do sol: Ele “é um homem que ama o trabalho e que não falta um só dia ao serviço” (MARTINEZ, 1931, p. 13). Esse homem cuida do seu quintal plantando alimentos de subsistência como mandioca, batata, cará e milho verde. Além dos elementos do trabalho há ainda a descrição da rotina econômica, pois o “que sobra do gasto da casa, é guardado para vender”. (MARTINEZ, 1931, p. 14).

O trabalho no campo é valorizado também pelos intérpretes da educação paulista. Thompson (1914) diz que “é conhecido entre nós o êxodo da população rural para as cidades, formando o que agora se denomina o urbanismo”. (THOMPSON, 1914), e por essa razão a escola paulista deve “concorrer para diminuir a manifestação dessas tendências.” (THOMPSON, 1914). Nesse sentido, o autor propõe que a escola paulista se preocupe com o ensino agrícola.

O cultivo literário tem sido a preocupação dominadora de nosso aparelho escolar. Julgamos, por isso, que a feição das escolas públicas paulistas, sem quebra de seu espírito moderno, dever ser essencialmente agrícola. Não seria mal, repitamos as palavras de Assis Brasil, que os jovens brasileiros se familiarizassem mais com a ideia de que haviam de cultivar a terra do que com o pensamento de que seriam pretendentes a emprego público. (THOMPSON, 1914).

Segundo o autor, “a cultura da terra é a novidade da época” e por essa razão a escola deveria atuar mediando o ensino através dos “livros de leitura [...] que devem buscar de preferência seus motivos nos fatos e cenas da vida agrícola”. (THOMPSON, 1914). Esse aspecto do ensino paulista possibilitaria o “futuro, nosso progresso”. (THOMPSON, 1914).

O sentido da modernidade recaía também sobre o homem no campo. A valorização do ensino dos métodos e como funciona o arado e o plantio indica a preocupação em manter o homem no campo para que produza o que seria o produto de riqueza da nação.

Ainda sobre o ensino do campo, Thompson (1914) defende um ensino racionalizador e científico que esteja “ao lado do ensino intuitivo da botânica, da

zoologia e das noções de ciências físicas e naturais” para que não transforme as “escolas públicas em aprendizados agrícolas, em campos de experiência” e de adestramento das crianças nos manejos dos instrumentos de cultivo.

A escrita das obras de leitura de Martinez coincide com a produção de manuais de leitura com inclinação literária no Brasil do início do século XX em que as cartilhas anteriores precisavam de revisão. A proposta vem em primeiro lugar para complementar e ampliar a leitura e escrita nas escolas, com leituras mais “romantizadas” em relação as cartilhas de alfabetização (MORENO, 2003, p. 82-83), e em segundo, formar essas crianças para a nação civilizada.

Para Martinez (1926), “o livro de leitura tem por fim despertar o gosto pela mesma, e esse gosto nasce justamente do valor literário de cada página, onde se retratam personagens e cenas que agradam a alma do leitor”. (MARTINEZ, 1926, p. 8), e serve como formador de caráter “prevenindo os males traiçoeiros, estimulando as virtudes, firmando os passos para o bom êxito na vida”. (MARTINEZ, 1926, p. 8).

Elevar a educação como ciência é outro ponto a ser destacado. Os debates e experimentações no centro da Escola Normal paulista ganharam notoriedade pela produção e aplicação dos métodos pedagógicos considerados modernos. Essa ideia de uma ciência da educação é importante no momento da racionalização dos métodos e disciplinas experimentadas nos centros de diagnósticos e da problematização da Instrução Pública de São Paulo.

A aplicação de um quadro professoral formado pela Escola Normal e a criação de outras duas Escolas Normais no Paraná, demonstram a preocupação do técnico educacional em dar organicidade administrativa à formação dos cidadãos paranaenses. Essas iniciativas demonstram uma concepção administrativa que se assemelha aos debates paulistas da distribuição de instituições de ensino e formação de professores, e também da tentativa de implementar um sistema educacional.

A criação das Escolas Normais faz parte do projeto de reforma administrativa e pedagógica da Instrução no Paraná, pois a iniciativa possibilitaria a ampliação do quadro de professores capacitados a elevar a instrução pública no estado. Martinez critica os métodos de ensino empregados no período anterior à República, justificando o porquê de o trabalho dos professores normalistas serem os que possibilitam melhores frutos na instrução pública. Segundo Martinez:

Pouco importava a capacidade do educando si este era escravo dos seus algozes, apelidados de mestres. Escolhidas, distribuídas e dosadas as matérias, ao arbítrio do educador, era impô-las às faculdades mnemônicas mal ou de nenhum modo assimiladas, e estava finda a tarefa escolar. Hoje é bem diverso o modo de entender é executar o ensino. (MARTINEZ, 1920, p. 21).

Entretanto, havia problemas recorrentes que impossibilitava o fornecimento de professores normalistas em todo o estado em 1920, um deles era a falta de escolas normais suficientes para suprir a demanda. Nesse período existia apenas a Escola Normal da capital o que acarretava na recorrência a contratação de professores “menos capazes e menos aptos porque lhes falta cultura geral, e, sobretudo, cultura pedagógica.”. (MARTINEZ, 1920, p. 21).

Para Martinez o papel da escola, e principalmente o do professor, é guiar as crianças para um futuro em que possam exercer o trabalho e os seus direitos e deveres de cidadãos.

a infância de hoje muito pode confiar na ação benfazeja da escola pública primária, guiada para os melhores destinos, entregue a mais nobre e útil das missões, pois não só prepara as gerações do porvir para que possam com mais inteligência empregar o trabalho honesto, mas ainda incute-lhes deveres e direitos cívicos e sociais. (MARTINEZ, 1921, p. 6).

Considera ainda que o papel da escola e da educação está na formação de cidadãos, capazes de exercer os seus direitos e deveres na sociedade brasileira. Além disso classifica a escola como disseminadora dos interesses sociais “pois nada disso é possível sem o trabalho da escola, do mesmo modo que é impossível colher sem semear”. (MARTINEZ, 1921, p. 6).

3 “PARA COLHER É PRECISO SEMEAR”: A ATUAÇÃO DE UM ESTRANGEIRO PAULISTA NO PARANÁ

As mudanças nos planos políticos e sociais do Brasil fizeram parte de diversos estados da Federação nos anos de 1920. Essas mudanças foram resultantes de vários debates sobre a reorganização do Brasil em busca de uma identidade nacional, formalizando o brasileiro como um sujeito completo, bom moralmente e fisicamente, amante do trabalho e da Pátria. Essas perspectivas foram o ponto de partida para diversas reformas no campo educacional, principalmente, em São Paulo que ganhou maior evidência nesse momento ao exportar os seus saberes pedagógicos para outros estados e regiões do país.

Ainda nesses planos de reforma, alguns políticos acreditavam que a alfabetização em larga escala poderia ajudar na ascensão do Brasil às nações almeçadas, símbolos da modernidade. E, é nesse complexo contexto que o recém-eleito Caetano Munhoz da Rocha elabora um plano de alfabetização e implementa a Reforma da Instrução Pública paranaense.

Dentre os políticos que se propuseram a reformar a instrução pública paranaense, Alcides Munhoz destaca a necessidade em despertar a moral nas crianças e o amor à Pátria para formar bem o brasileiro ideal. Essa concepção se figura como objetivo principal na opinião desses políticos, pois o Paraná deveria formar “não só homens que saibam ler, mas brasileiros que amem a pátria”. (MUNHOZ, p. 159-160). O ensino de primeiras letras deveria estar aliado ao ensino moral e cívico, pois

de que virá valer ao Brasil, para o futuro, uma população elevada de homens instruídos em todos os ramos da atividade humana, se esses brasileiros, por defeitos de educação, não souberem amar esta grande pátria, não compreenderem o valor de uma nacionalidade amparada à sombra do mesmo velário simbólico do pavilhão alviverde! (MUNHOZ, 1923, p. 160).

Esses ideais encontraram apoio no governo paulista, que desde o final do século XIX vinham elaborando e reorganizando reformas e o mecanismo escolar do estado de São Paulo. Nessas interações entre governos, o Paraná articula meios para também implementar uma reforma no período de 1920. O Paraná almejava fazer parte das mudanças que estavam se estabelecendo no país, principalmente no campo educacional.

É ainda importante destacar que a relação entre o Estado de São Paulo e o Paraná, no que se refere a constituição da importação de saberes pedagógicos e capacitação de professores, já são evidenciadas antes da chegada de Martinez ao estado a partir de viagens comissionadas de professores paranaenses a capital paulista. Segundo Souza (2011, p. 255):

O Paraná utilizou-se desse recurso, designando professores e autoridades do governo para viagens comissionadas a São Paulo e contando com a presença de técnico paulista na direção da Instrução Pública do Estado nos anos 20. Essas comitivas governamentais aconteceram em diferentes anos no decorrer das décadas de 10 e 20 do Novecentos, por vezes com finalidades específicas, e produziram repercussões diferenciadas ao professorado, às autoridades governamentais e a à imprensa local. (SOUZA, 2011, p. 255).

Essa dinâmica de viagens de estudo e empréstimo de técnicos educacionais paulistas para outros estados da Federação, foram utilizados nas duas primeiras décadas como mecanismo de circulação de ideias e ações práticas para a educação. Para isso, esses técnicos interviam na organização escolar, administrativa, no diagnóstico e nas propostas de soluções para o campo educacional realizando “promessas de modernização social, política e econômica”. (CARVALHO, 2000, p. 233). Esses técnicos eram “homens cuja experiência na institucionalização do sistema escolar paulista os havia credenciado como portadores de um saber vazado nos preceitos da ‘pedagogia moderna’.”. (CARVALHO, 2000, p. 234).

A escolha do técnico paulista para assumir o cargo de inspetor geral do ensino no Paraná já era anunciada na capital paulista antes da nomeação oficial de César Martinez. No jornal **Correio Paulistano**, veiculava a seguinte nota na capa do periódico:

O governo do Paraná pediu ao de São Paulo a indicação de um professor a fim de reorganizar a instrução pública no Estado sulino. Para atender a esse pedido, o Sr. Dr. Oscar Rodrigues Alves, secretário do interior, convidou o professor César Prieto Martinez, diretor da Escola Normal de Pirassununga. O professor paulista, tendo aceito o convite, deve seguir em princípios de abril para Curitiba. (CORREIO PAULISTANO, 1920, p. 1).

O processo de contratação de César Martinez³² ocorreu no início de 1920 quando Caetano Munhoz da Rocha assume o primeiro mandato (1920-1924) como Presidente do Estado do Paraná. Pensar esse momento é relevante pelo fato de a escolha ter sido debatida entre um intermediador paranaense e paulista, demonstrando a aproximação dos dois estados no tratamento das questões políticas e educacionais.

A escolha do técnico indica um certo acúmulo de capital social e simbólico na esfera educacional paulista para que a contratação pudesse ser efetivada, já que os personagens escolhidos eram figuras de relevância no quadro estadual do ensino em São Paulo.

No caso de Martinez, suas relações no campo e as posições ocupadas no cenário educacional paulista (como professor de escola isolada, grupo escolar e diretor de grupo escolar e da Escola Normal de Pirassununga), simbolizam o capital simbólico acumulado em sua trajetória, e, permitem sua indicação e a sua contratação. Essas relações já o tinham colocado na diretoria da Escola Normal de Pirassununga em 1915, assumindo o cargo comissionado.

A escolha de um técnico paulista foi um processo lento e de várias perspectivas criadas e desfeitas, principalmente quando se é referido as primeiras escolhas de Lysimaco Ferreira da Costa. Na busca para compartilhar o mesmo espaço social da esfera educacional paranaense, Costa se utiliza do círculo de amizades que dispõe para solicitar opiniões e recomendações de profissionais para trabalhar no Paraná. Alguns nomes foram escolhidos, como é o caso de Oscar Thompson, João Lourenço Rodrigues, João Toledo, Amadeu Mendes e Rubens de Carvalho. Mas, a indicação de João Lourenço Rodrigues que se desenrolou foi a de Martinez. (SOUZA, 2005).

No dia 08 de abril de 1920, desembarca na capital do Estado do Paraná o então Diretor da Escola Normal de Pirassununga, César Prieto Martinez, que foi recebido por um representante do Presidente do Estado e um “grande número de professores, altas autoridades e famílias da alta sociedade”. (JORNAL DO COMMERCIO, 1920, p. 7).

³² Não vamos explorar com aprofundamento o processo de contratação de Martinez ao cargo de Inspetor Geral do Ensino em 1920 porque outra pesquisadora já o fez anteriormente. Para saber mais, conferir os trabalhos de Souza (2004; 2005).

Provavelmente esse representante era Marins Alves de Camargo que era o Secretário Geral do Estado, pois em relatório da Inspetoria Geral do Ensino encaminhada para o Secretário Geral do Estado, Martinez destaca a “honra de ser apresentado a V. Ex.^a foi nesse dia para mim memorável que trocamos as primeiras ideias e acordamos as medidas preliminares”. (MARTINEZ, 1920, p. 5).

A data de nomeação de César Martinez possui certa disparidade, para Silva (2019, p. 47) em nota de rodapé, destaca que na historiografia da educação não há um consenso sobre a data de contratação. Afirma que em Padial (2008 apud Silva, 2019) o decreto que nomeou César Martinez foi o de N. 1.189 de 08 de novembro de 1920, e, o autor destaca também que em Souza (2004) “a autora afirma ser o Decreto nº 474, de 13/04/1920, conforme o ofício 47 de 17/04/1920”. (SILVA, 2019, p. 47).

Levaremos em consideração o que Souza (2004) estabelece como a data de nomeação, tendo em vista a aproximação com a época de veiculação do periódico citado anteriormente. Além disso, conforme a primeira edição da revista o ensino de 1922 “foi a 16 de abril de 1920 que a atual Inspetoria do Ensino iniciou os seus trabalhos para dar cumprimento ao programa administrativo de S. Ex. o Sr. Presidente do Estado, na parte referente ao ensino público”. (O ENSINO, 1922, p. 3).

Na imprensa paulista a partida de Martinez foi noticiada. No jornal **Correio Paulistano** no dia 08 de abril é veiculada a informação da partida de Martinez e sua família para o Paraná.

Acompanhado de sua exma. Família, segue hoje para Curitiba, pelo comboio das 14:50, o professor César Prieto Martinez, a quem o governo do Paraná confiou o encargo de dirigir a instrução publica daquele Estado. S.s. trouxemos ontem a sua visita de despedida. (CORREIO PAULISTANO, 1920, p. 3).

Sete dias após a chegada de Martinez em Curitiba, Caetano Munhoz da Rocha envia um telegrama para Altino Arantes, Presidente do Estado de São Paulo, comunicando a nomeação Oficial de Martinez para o cargo de Inspetor Geral do Ensino do Paraná, conforme reproduzido pelo jornal **Correio Paulistano** de 16 de abril de 1920:

O sr. Presidente do Estado recebeu ontem o seguinte telegrama: [...] tenho a honra de comunicar a V. Ex.^a que, em data de ontem, nomeei o sr. Professor César Martinez para exercer o cargo de inspetor geral do Ensino, rendo-me agradável manifestar a V. Ex.^a mais uma vez, os meus agradecimentos pelo relevante serviço que o governo de V. Ex.^a presta ao Paraná. (CORREIO PAULISTANO, 1920, p. 1).

A chegada de César Martinez ao Paraná tem certa relevância no quadro social paulista, e mais ainda na sociedade paranaense, como podemos observar nos periódicos expostos acima: O primeiro, no periódico **Correio Paulistano**, a nota que exhibe Martinez como o novo técnico que será exportado para o Paraná, está na capa do jornal. Mesmo não estando em grande destaque, ainda assim, ocupa uma posição de relevância nas notícias do dia. Nessa mesma análise, o cumprimento da nomeação de César Martinez, veiculada novamente pelo **Correio Paulistano** em 16 de abril de 1920, também ocupa um espaço na capa do periódico, seguindo a mesma posição do jornal analisado anteriormente.

De um lado a imprensa noticiava com alegria a vinda de um educador paulista. Em contraste a isso, há ainda reverberações na imprensa acerca desse momento. Como foi demonstrado por Souza (2004) “a vinda de Martinez de São Paulo ao Paraná parece ter produzido posições díspares, algumas elogiosas, outras de resistência.” (SOUZA, 2004, p. 52).

No Paraná, a nota do **Jornal a República** fala sobre as discussões contrárias que reverberaram a contratação do técnico paulista, antes mesmo da divulgação do nome de quem seria.

Quando noticiamos que o governo do Estado cogitava de dar ao nosso ensino público uma organização eficiente e que para a realização dessa boa medida se tornava indispensável a vinda de um educador paulista da confiança do governo do grande Estado, sabíamos que essa resolução, embora aplaudida pela unanimidade da nossa população e principalmente pelos homens de reconhecido valor intelectual e moral, encontraria uma repulsa da parte de alguns despeitados, inconscientemente arvorados em peritos sabichões de pedagogia. (A REPÚBLICA, 1920³³, p. 1).

Essas reações foram em sua maioria pela presença de um “estrangeiro paulista” nas terras dos pinheirais. Ao que tudo indica, um paulista não entenderia os reais problemas educacionais paranaenses, e, o Paraná tendo procurado fora do estado mesmo possuindo vários profissionais, estaria afrontando o corpo docente paranaense.

³³ A república: órgão do Partido Republicano, edição 117 do dia 18 de maio de 1920.

[...] Prieto foi alvo de oposição por suas intervenções, descarte de professores, fechamentos de escolas, etc., mas, sua principal acusação foi a de ser sempre estrangeiro à terra que lhe abrigava. No seu afastamento da Diretoria de instrução pública e passagem do cargo para Lysimaco, escrevia-se na Gazeta do Povo: “se não possuímos celebridades, o mal não é nosso, contentemo-nos, pois, com a prata da casa, pura e apanhada nas minas paranaenses, ao invés de irmos buscar material ferrugento e falsificado em mercados estranhos”. (MORENO, 2003, p. 17).

Esse fato de um “estrangeiro paulista” que causou as ressonâncias no Paraná pode ter ocasionado o fracionamento das incumbências destinadas a Martinez, principalmente porque “muitos paranaenses não aprovaram a vinda de um técnico de outro Estado para reorganizar o ensino no Paraná, por acreditar que existiam paranaenses competentes e capazes de realizar a tarefa”. (ABREU, 2007, p. 102).

Aliando essa aversão a presença de Martinez no estado ao seu desempenho no cargo de Inspetor, Souza (2004) e Abreu (2007) afirmam que Lysimaco Ferreira da Costa pediu conselhos a João Rodrigues, que fora o professor do então Inspetor Geral do Ensino no estado paulista, e este sugeriu a Costa que desse a Martinez autoridade relativa para desempenhar suas funções “impondo-lhe limites e concedendo-lhe espaço conforme o desempenho do professor paulista”. (ABREU, 2007, p. 101).

As disputas entre Lysimaco da Costa e Martinez no Paraná, demonstram não só uma corrida para implementar novas práticas pedagógicas, mas também uma disputa política para construção da imagem de reformador. Conforme Abreu (2007),

a relação entre Lysimaco Ferreira da Costa e Martinez foi marcada por tensões e divergências desde o primeiro ano de trabalho do professor paulista no Estado. Em cartas trocadas com João Lourenço Rodrigues, fica evidente que Lysimaco Ferreira da Costa se afastara de Martinez, preocupado em preservar sua imagem política, diante de tantas críticas dirigidas à ação daquele professor. (ABREU, 2007, p. 102).

Além disso, essa relação interpessoal de Lysimaco e César, pode ter sido ponto de partida para o pedido de demissão de César em 1922 a Caetano Munhoz da Rocha, que não aceita a sua saída. No Jornal **O dia** veiculado dia 12 de dezembro de 1923, o presidente do estado declarou que tanto Martinez quanto Costa continuassem a “prestar seus valiosos serviços a causa da instrução pública e a merecer a inteira confiança do Governo do Estado.”. (O DIA, 1923).

Ao que parece, o jornal é contra o acúmulo dos cargos por Lysimaco Ferreira da Costa, quando diz que:

Com a nota ou sem a nota, continuamos no nosso ponto de vista que, ao nosso ver, é o único, que consulta a moral e aos verdadeiros interesses do Estado: é uma inominável imoralidade a acumulação de diversos cargos públicos remunerados e nem outra é a situação de sr. Lysimaco Costa. (O DIA, 1923).

Essa crítica repousa ao fato de Lysimaco Costa ser “diretor da Escola Normal, diretor do Ginásio Paranaense, diretor da Escola Agronomica, lente desses estabelecimentos e da Universidade do Paraná e muitas outras coisas mais.”. (O DIA, 1923).

Além disso, o jornal **O Dia** se refere ao pedido de demissão de Martinez que ocorreu após um episódio em que Lysimaco Costa desautoriza Martinez na cerimônia de formatura dos normalistas em 1923, na qual Martinez era paraninfo:

Foi o meio mais expedito que encontrou o sr. Presidente Munhoz da Rocha para não aceitar o pedido de demissão que lhe fez o sr. Prieto Martinez por se sentir – segundo é voz corrente – inteiramente incompatibilizado com o sr. Lysimaco Costa que, publicamente, o desautorou na cerimônia da colação de grau das normalistas deste ano. (O DIA, 1923).

O que é possível coletar através do periódico de 1924, é que César Martinez ficou frustrado em ter sido deixado de lado na discussão sobre a produção dos conteúdos e programas para a Escola Normal de Ponta Grossa, que havia sido sugerida por ele. No artigo **Mais uma do Pestalozzi do rio Ivo** de 16 de abril de 1924, **O dia** publica o seguinte:

O ilustre pedagogo que o padre Alcidino descobriu, escondidinho como percevejo em costura de lençol, não foi cheirado nem ouvido para a confecção dos programas e regulamento daquele importante estabelecimento público cuja inauguração encheu de tanto e tão justificado jubilo, os filhos da ridente e formosa “princesa dos campos”. (O DIA, 1924).

Como indicado no jornal, Martinez então teria sido excluído e como resposta, concluiu que a Escola Normal de Ponta Grossa não poderia ser equiparada a Escola Normal secundária da Capital do Estado. (O DIA, 1924).

Além disso, o fato de o periódico ter se referido a Martinez em tom de abreviação quanto a sua visibilidade em São Paulo, demonstra que não tinha ainda a distinção necessária para o campo educacional naquele estado. Em outras palavras, não possui capital simbólico suficiente para ocupar uma posição de destaque na hierarquia do campo educacional paranaense.

Desde a contratação de Martinez há um interesse latente no Paraná em iniciar a Reforma do Ensino sem dar a Martinez a visibilidade total e o poder sobre a Instrução Pública, ao mesmo tempo que busca colocar Martinez como um técnico consultor com pouco espaço para ações no campo. A título de exemplo, Martinez ocupou o cargo de Inspetor Geral do Ensino e professor de Pedagogia na Escola Normal, enquanto Lysimaco Ferreira da Costa ocupava o cargo de Diretor da Escola Normal da capital, dificultando o trabalho de Martinez na proposta de reformas administrativas e pedagógicas para a formação de professores. É possível deduzir que esse limite na autonomia do Técnico tenha se dado por duas questões, a primeira por ser Paulista, e, a segunda por não ser normalista.

Além disso, a exemplo de São Paulo, os diretores da Instrução Pública ocupavam os cargos de Diretores da Escola Normal, como exemplo de Oscar Thompson e João Crisostomo³⁴ que revezaram esses cargos entre 1901 a 1920. Segundo Warde e Paulo (2019) em nota de rodapé:

Oscar Thompson manteve o cargo de diretor da Escola Normal da São Paulo entre 1901 e 1920, com interrupções para ocupar o cargo de diretor geral da instrução pública de 1909 a 1911 e de 1917 a 1920. Portanto, no período em que João Chrysostomo o ocupou aquele cargo, Thompson retomou a direção da Escola Normal. (WARDE; PAULO, 2019, p. 62. Como no original).

Em relação a presença de um paulista na gestão do ensino paranaense, Pilotto (1954) destaca que a vinda do técnico educacional foi “a maior influência que a educação pública primária recebera até então. As escolas públicas adquirem grande prestígio³⁵” (PILOTTO, 1954, p. 67). A posição ocupada por Martinez no Paraná possibilita uma série de modificações na estrutura escolar, como destaca Pilotto:

³⁴ João Crisóstomo é integrante da elite educacional paulista, conforme Bontempi Jr. (2006) se refere ao grupo de dirigentes e intérpretes da educação paulista em 1914.

³⁵ As interpretações de Pilotto são feitas a partir dos relatórios da Inspetoria Geral do Ensino elaboradas por Martinez.

Organiza uma inspeção vitalizada que, tendo ele mesmo à frente, bate o próprio sertão paranaense em seus confins; organiza cursos para o magistério; publica uma revista pedagógica ; institui prêmios aos professores pelo seu rendimento ; organiza um serviço de distribuição gratuita de material escolar para todos os alunos das escolas públicas ; faz atender à saúde do escolar; estimula a educação física; proclama a importância das histórias, dos contos, na vida das classes; estimula a realização de festas escolares; faz publicações destinadas à educação geral do magistério; estimula, amplia, influencia em toda a parte. (PILOTTO, 1954, p. 68).

Essas ressonâncias na imprensa e a consideração de Pilotto em 1954, esboçam os ideais discutidos em torno da educação paranaense em 1920. Um campo de disputas educacionais que emerge no cenário nacional e que o Paraná exhibe interesse em participar, principalmente quando elege um paulista para um cargo de relevância na reforma da instrução pública. Além disso, as ações de Martinez para a instrução pública no Paraná orientam práticas condizentes com as ações de reformas tomadas no âmbito paulista por muitos reformadores da instrução pública no decorrer de 1890 a 1920.

3.1 A REFORMA DA INSTRUÇÃO NO PARANÁ: O TÉCNICO EDUCACIONAL E A SEMEADURA PEDAGÓGICA

Não há espetáculo que mais sensibilize o meu coração do que esse em que crianças, sobre os bancos, lendo, escrevendo ou calculando, se entregam as primeiras lutas do saber. (MARTINEZ, 1924, p. 50).

Pensar a reforma da instrução pública no Paraná é refletir sobre as ações, ideias e práticas educacionais e administrativas que estiveram em circulação no momento da atuação do Inspetor Geral do Ensino. Esses elementos que formam as concepções presentes na organização do mecanismo escolar, permitem compreender a Reforma como iniciativa do governo paranaense para modernizar não só o aparato pedagógico, mas também inflar confiança nos demais estados da Federação que buscavam as suas modernizações.

A primeira menção sobre a reforma do ensino, em nosso *corpus* documental, é no jornal **A república** no artigo **A remodelação do nosso ensino público vai ser feita** do dia 11 de março de 1920, que revela os primeiros passos para a implementação da reforma através da criação da Inspetoria Geral do Ensino.

De acordo com o seu alevantado programa de governo, S. Exa. O Sr. DR. Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, solicitou do Congresso Legislativo, por intermédio de seu líder, a criação da Inspetoria Geral do Ensino. Ao mesmo tempo S. Exa. Entendeu-se com o governo do Estado de São Paulo sobre a possibilidade de vir dali um técnico de reconhecida nomeada para a direção e reconstrução do nosso ensino público. (A REPÚBLICA, 1920, p. 1).

Em síntese, a implementação da reforma no Paraná acontece a partir da posse de Caetano Munhoz da Rocha, que tem em sua proposta de trabalho para o governo do estado a alfabetização em larga escala. Por essa razão, a partir de março de 1920, como demonstrado no jornal anteriormente citado, iniciam as movimentações para o preparo e escolha do técnico paulista, partindo da inauguração de uma instituição própria para que pudesse dar a Instrução Pública o caráter orgânico e homogêneo em todo o Paraná. Segundo Moreno (2003):

A intenção da Reforma de Ensino de instaurar uma nova sociabilidade pautada pela civilidade espelhava também uma das faces da apropriação da modernidade pelos reformadores paranaenses. A esta intervenção social desejada somava-se a idéia de fundar uma nação marcada, tal qual lia-se das nações européias, pela unicidade, por um passado comum que se refletia na homogeneidade de costumes e valores que definiriam o povo brasileiro. (MORENO, 2003, p. 92).

A Inspetoria Geral do Ensino foi criada através do decreto n. 1.999 de 9 de abril de 1920 (PARANÁ, 2000, p. 74), e contou como sede a cidade de Curitiba no Paraná. A construção de Instituição própria para tratar dos assuntos da Instrução Pública não estava prevista no Código do Ensino de 1917, por outro lado, a função de Inspetor Geral do Ensino já existia como atribuição que deveria ser acumulado pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, conforme o Título I do Código do Ensino de 1917:

Art. 1º - compete ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, **além da direção de inspeção geral do ensino**: I – Elaborar instruções especiais para regularizar o funcionamento dos institutos de ensino mantidos pelo Estado e pôr em prática todos os meios possíveis para que eles preencham plenamente os seus fins. II – Inspeccionar assiduamente, por si e por intermédio dos Delegados e Inspetores, todos os institutos de ensino, públicos ou particulares. (PARANÁ, 1917, p. 3. Grifo nosso).

Nessa linha, a função de inspecionar e fiscalizar as instituições de ensino no Paraná era um dos acúmulos que o cargo de Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública carregava. Além disso, havia a possibilidade em delegar pessoal

especializado para essas funções, tendo em vista a dedicação que o cargo exigia. A isso, podemos unir dois fatores para a contratação do técnico paulista: O primeiro está inserido na necessidade em ter um profissional capaz de cumprir as exigências do cargo, e, o segundo está de acordo com a sociedade estabelecida entre o Paraná e São Paulo, com a troca de saberes pedagógicos através das excursões de formação dos professores do Paraná para a capital paulista. (SOUZA, 2004).

O projeto n. 41 que dispõe da regulamentação da Inspeção Geral do Ensino, foi veiculado na edição 60 do Jornal **A república** do dia 12 de março de 1920, conforme a seguir:

Art. 1º Fica criada a Inspeção Geral do Ensino, subordinada à Secretaria Geral do Estado.

Art. 2º O Inspetor Geral do Ensino será nomeado em comissão, dentre pessoas de notória capacidade, **inclusive fora do Estado**.

Art. 3º O inspetor Geral do Ensino terá como seus auxiliares dois ou mais subinspetores do ensino, nomeados a juízo do governo e em comissão dentre os professores normalistas do Estado. (A REPÚBLICA, 1920. Grifo nosso).

Com esse projeto, vemos que não só a Inspeção da instrução pública passa a ser subordinada à Secretaria Geral do Estado como também terá um Inspetor Geral do Ensino nomeado em comissão, deixando de ser o Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública o pleno responsável por essa repartição.

A Inspeção Geral do Ensino seria a responsável por colher, divulgar, analisar, recensar, organizar, planejar e orientar a educação a nível estadual, desde os jardins de infância até as escolas normais³⁶. Para que isso fosse possível, a inspeção delegava aos inspetores escolares a função de realizar as inspeções e produzir relatórios que deveriam ser encaminhados para o Inspetor Geral do Ensino. Os inspetores escolares eram alocados por “distritos judiciários” e cada qual era responsável pela visita das escolas nessas regiões. Conforme o Art. 24 do código de ensino de 1917, os inspetores escolares deveriam:

³⁶ No período em que Martinez esteve à frente da Inspeção Geral ele não teve muito espaço para mudanças na Escola Normal de Curitiba, vide as discordâncias entre Martinez e Costa, diretor da Escola Normal que optou por se afastar de Martinez pois estaria “preocupado em preservar sua imagem política, diante de tantas críticas dirigidas à ação daquele professor” (ABREU, 2007, p. 102). Para saber mais, ver a tese de Abreu (2007).

I. Visitar ao menos duas vezes por mês os institutos de ensino infantil, primário, intermediário e profissional mantidos pelo Estado, sob sua jurisdição, averiguando se neles são fielmente cumpridas as disposições de leis, regulamentos e regimentos, bem como as instruções e ordens emanadas de autoridades competentes, comunicando ao Secretário do Interior, o que observar. (PARANÁ, 1917, p. 10).

No caso da implementação da Inspetoria Geral do Ensino, as observações feitas pelos inspetores escolares são reportadas diretamente aos subinspetores e/ou Inspetor Geral do Ensino. Além disso, fica a cargo do professor de Pedagogia da Escola Normal a inspeção do grupo escolar modelo (PARANÁ, 1917), função acumulada por Martinez.

Para exemplificar, devido as novas estruturas do mecanismo de ensino paranaense no início de 1920, iniciada a partir da reestruturação e novas delegações de fiscalização e regulamentação aprovada no projeto n.41, a Inspetoria Geral do Ensino ficou assim distribuída:

QUADRO 1 - RELAÇÃO DEMONSTRATIVA DE FUNCIONÁRIOS DA INSPETORIA GERAL DO ENSINO EM 1921.

Funcionários	Cargos
César Prieto Martinez	Inspetor Geral do Ensino
Dr. Mario Gomes	Inspetor Médico
Rubens de Carvalho	Subinspetor
Henrique A. Ribeiro	Subinspetor
João Rodrigues da Silva	Subinspetor
Levy Saldanha	Subinspetor
Antonio Bittencourt	Chefe de Seção
Genuino Pereira	1º Oficial
Dimas Affonso da Costa	2º Oficial
Brazilio Ovidio da Costa	Correspond. Oficial
Alberto Moreira Carranno	Correspond. Oficial
Mariana Garcez Duarte	Seção de Estatística
Etelvina Velloso	Seção de Estatística
Maria de Quadros Souza	Encarregada do Exp.
Henriqueta Casagrande	Datilografa
Victorino Rodrigues	Porteiro
José Bialle	Contínuo
Alipio Fagundes	Servente

FONTE: Relatório da Inspetoria Geral do Ensino de 1921.

* Quadro transcrito na íntegra, com correções ortográficas feitas nos cargos. Manteve-se os nomes de acordo com a fonte.

Como é possível perceber a Inspetoria Geral era composta, além do Inspetor Geral do Ensino, por um médico, quatro subinspetores, um chefe de seção, dois oficiais, dois correspondentes oficiais, duas da seção de estatística que contemplam o quadro funcional pedagógico, enquanto o operacional tinha uma pessoa como “encarregada do Exp”. , um datilógrafo, um porteiro, um contínuo e um servente.

Além dos cargos acima, ainda existiam os Inspetores Escolares que eram nomeados em suas respectivas regiões de atuação, sem vencimentos, trabalhando voluntariamente com a responsabilidade de manter a Inspetoria Geral do Ensino abastecida de dados estatísticos e da relação de materiais destinados as escolas.

É interessante, mas nenhuma novidade na historiografia da educação, notar que a Inspetoria Geral do Ensino tem em seu quadro um médico ocupando o cargo de Inspetor. Interessante pois esse cargo seria necessário para a reforma, pois um dos objetivos gerais programados para a Instrução Pública no Paraná era a profilaxia. Por sua vez, a escola seria a responsável em disseminar os conhecimentos de higiene básica para diminuir as contaminações e moléstias que assolavam não só o Paraná, mas o país nesse período.

As fontes demonstram que um dos primeiros movimentos do Inspetor Geral do Ensino foi a propagação de curso e orientações referentes a higiene e profilaxia no Estado, principalmente para professores que deveriam levar esses conhecimentos para suas regiões. Em ofício enviado por Heráclides Araújo, inspetor médico escolar, a Martinez diz o seguinte:

Submeti hoje a apreciação do Sr. Dr. Secretário Geral do Estado uma cópia do programa do Curso de Higiene Elementar que esta comissão vai realizar na Escola Normal e no Laboratório Bacteriológico, destinado aos professores públicos deste Estado. Deste curso, que vai ser realizado a pedido de V. Exa. Tenho a honra de enviar-lhe uma cópia do seu programa. Os pontos referentes a profilaxia das doenças venéreas não figuram aí, porque serão aulas privativas dos homens. Esperando que o programa que organizei lhe agrade, pois até hoje o diretor do instituto de Butantã não atendeu ao meu pedido, subscrevo-me com toda a estima e consideração. (ARAÚJO, 1920.).

A saúde pública, principalmente a higiene escolar, era algo que César Martinez trouxe consigo de São Paulo. Nessa perspectiva, podemos perceber um movimento de César Martinez no Paraná já no início da sua atuação no Estado, quando em 1920 convida o médico Heráclides César de Souza Araújo para dar um curso de Higiene elementar para os professores da capital. Em vista disso, o problema da higiene no Paraná, virou um dos focos de César Martinez enquanto Inspetor Geral do Ensino. (MARQUES; FARIAS, 2010).

O **programa do curso de Higiene elementar** teve início no dia 15 de setembro de 1920 e foi até o dia 14 de novembro do mesmo ano, gratuito, e tinha como público alvo os professores públicos do estado. O curso foi dividido em 12 pontos, dentro deles assuntos como “verminoses intestinais”, “ectoparasitoses” “febres

eruptivas”, “impaludismo” conhecida como Malária, “disenterias”, “infecções típicas e paratípicas”, “tuberculose”, “lepra”, “peste”, “difteria e pseudodifeteria”, “meningite”, “moléstia de Heine-Medin” conhecida como Pólio, e, “Sífilis”. (INSPETORIA GERAL DO ENSINO, 1920). Apenas a segunda parte do curso estava destinada a higiene geral e higiene escolar.

Em 1923, no relatório da Inspetoria Geral do Ensino, César Martinez demarca a escola como

a oficina onde se forma a inteligência e se propagam as boas ideias. A higiene, sendo um ideal que só pode ser compreendido pelos não ignorantes perecerá ante a barreira da ignorância. Na escola, pois, encontrará ela o veículo capaz de a disseminar por toda parte. (MARTINEZ, 1923, p. 17).

Em relação a profilaxia e ao sanitarismo, César Martinez emprega mudanças nas escolas paranaenses iniciando por palestras em 1920, que visavam ensinar os métodos de higiene que deveriam ser empregados na atuação dos professores, diretores e inspetores escolares. Martinez considera que

é patente a influência que a vida escolar exerce sobre a saúde das crianças, já porque no número dos alunos haja alguém portador de doenças, já porque o próprio professor, contaminado, é um excelente meio de propagação. Sendo a escola um centro de reunião diária, claro está que se converte em foco contaminador e dos piores, razão porque devemos pôr em prática medida tendentes a evitar esse mal. (MARTINEZ, 1920, p. 24).

Na historiografia, essas práticas de ensino para mediação dos conhecimentos médicos e de higiene que vigoraram no Brasil e no Paraná no período de 1920 são debatidas principalmente porque tinham como foco

constituir futuros cidadãos saudáveis e produtivos implicava conter alguns males oportunizados pela própria organização escolar. A aglomeração durante as aulas gerada pela concentração de crianças em espaços diminutos, sem ventilação e iluminação adequadas, já se constituía em fator de risco. Porém, havia mais a considerar: as doenças que são características da faixa etária e aquelas decorrentes da atividade escolar propriamente dita. Assim, manuais e procedimentos visando à proteção e ao cuidado com os rebentos nas escolas primárias procuravam delinear práticas e novas configurações para o espaço escolar, que, por intermédio do professor, revestiam-se em meios a auxiliar na profilaxia dos alunos, tarefa essa incorporada ao fazer pedagógico. (MARQUES; FARIAS, 2010, p. 291).

Dentre os demais integrantes da Inspetoria Geral do Ensino, podemos destacar dois subinspetores que formam a comissão que veio de São Paulo junto com

Martinez: Henrique Ribeiro e Rubens de Carvalho, ficando até 1922 quando se desligam da Inspetoria, como indica o relatório de César Martinez em 1923:

A Inspetoria Geral viu-se, no ano findo, privada de dois bons elementos: os subinspetores Henrique Ribeiro e Rubens de Carvalho. O primeiro foi nomeado para dirigir o grupo escolar de Brotas, em São Paulo, e o segundo distinguido com a direção da Escola Normal de Cuiabá. Durante dois anos esses distintos professores desempenharam as suas funções com verdadeira dedicação, tornando-se, por isso, merecedores dos nossos elogios e agradecimentos. (MARTINEZ, 1923³⁷, p. 34).

É importante destacar que Rubens de Carvalho foi cogitado no processo de contratação para Inspetor Geral do Ensino como demonstra Souza (2005):

Outra possibilidade levantada por João Rodrigues para o posto na instrução paranaense foi o nome do professor Rubens Carvalho. Em carta a Lysimaco, datada de “26 – X – 1920”, Rodrigues apresentava este professor como um dos seus “discípulos” da Escola Normal. Afirmava que Carvalho era “um moço inteligente, criterioso, sério e bem preparado, falta-lhe ainda a experiência que só a idade ensina”, e por isso solicitava a Lysimaco que o colocasse “sob a égide da sua boa amizade”. (SOUZA, 2004, p. 50).

É possível ainda, que a indicação de João Rodrigues tenha se referenciado ao cargo de subinspetor que seria um cargo considerado “menor” ao cargo de Inspetor Geral do Ensino, já que este destaca que “Carvalho era um moço inteligente, criterioso, sério e bem preparado” faltando-lhe “ainda a experiência que só a idade ensina” (SOUZA, 2004, p. 50), nos levando a crer que por não ter a experiência necessária para o cargo “maior” do ensino no Paraná, não poderia desempenhar a tão almejada reforma da Instrução Pública.

Essa experiência de um técnico paulista, seria um item essencial já que o intermediador procurou por nomes de destaque em São Paulo como Oscar Thompson e João Lourenço Rodrigues, que detinham certo capital simbólico na esfera educacional paulista nesse período e eram integrantes da classe dirigente da educação nesse período.

Como inferido anteriormente, e é possível notar no **quadro 1**, Rubens de Carvalho ocupou o cargo de subinspetor, e, trabalhando na Inspetoria Geral do Ensino, poderia adquirir a experiência necessária para ocupar outros cargos de maior envergadura. Por essa razão, em 1922 Rubens de Carvalho deixa o cargo de

³⁷ Relatório da Inspetoria Geral do Ensino de 1923.

subinspetor para ocupar outro cargo de peso, em outro Estado, como Diretor da Escola Normal de Cuiabá, “participando da comissão que empreendeu, em 1927, uma nova reforma na instrução pública, a qual introduziu no sistema educacional as escolas reunidas.”. (SILVA, 2006, p. 85). Essa ida de Carvalho até Mato Grosso foi possível pois tinha a formação necessária na Escola Normal do Estado de São Paulo, e compactuava com as “ideias educacionais similares [...] para a formação moral, intelectual e física da criança”. (SILVA, 2006, p. 85).

Em relação ao funcionamento da Inspetoria Geral do Ensino, essa era subalterna à Secretaria Geral do Estado, e por sua vez os funcionários da Inspetoria Geral do Ensino deveriam enviar os relatórios produzidos por Martinez em colaboração com os inspetores escolares, ao Secretário que tomava conta dessa pasta.

Supõe que a autonomia de Martinez na Inspetoria Geral do Ensino era relativa: De um lado poderia reestruturar a educação a partir de uma reforma administrativa que visava fazer funcionar o aparelho escolar existente, e do outro, acredita-se que tenha tido pouca manobra para estabelecer suas concepções educacionais formadas em São Paulo, uma vez que suas práticas não estavam muitas vezes em consenso com outros integrantes da educação paranaense, sobretudo por ser um estrangeiro paulista à frente da educação paranaense.

Essa reorganização do mecanismo de ensino paranaense com a fundação de uma instituição fiscalizadora própria para os assuntos educacionais, demonstra uma preocupação em centralizar as discussões e os problemas sobre a instrução pública próxima do mecanismo estatal, atribuindo ao campo educacional uma parte administrativa, política e educacional em sua composição.

Dentro dos aspectos que mais se sobressaem nas fontes da Inspetoria Geral do Ensino quando se trata da participação de César Martinez na reforma do ensino no estado do Paraná, estão as reformas administrativas: Inventários de materiais nas escolas; distribuição de escolas; delegação de inspetores sob a coordenação e supervisão do Inspetor Geral do Ensino; mapeamentos estatísticos das instituições de ensino; recenseamento escolar e populacional; formação de professores; cursos de final de ano com questões voltadas a higiene e sobre os métodos educacionais a serem empregados; realocação de professores; criação do periódico “O ensino”; materialização da reforma através de relatórios e ofícios, dentre outras funções desempenhadas por César Martinez no cargo administrativo.

Carvalho (2000) demonstra que essa rotina com caráter administrativo e orgânico era fundamental para dar o aspecto modernizador da reforma da instrução pública. Segundo a autora,

envolver professores, inspetores e diretores de escola em iniciativas de impacto como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganhar visibilidade junto à opinião pública por meio da imprensa; envolver pais de alunos por meio de círculos de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providências legais, o apelo modernizador das reformas. (CARVALHO, 2000, p. 233).

É importante dizer que as fontes da Inspetoria Geral do Ensino localizadas no Arquivo Público do Paraná, existem em sua maioria sob a forma de ofícios. Nesses ofícios, podemos encontrar uma grande dedicação de tempo, por César Martinez, para o cargo administrativo em que ocupa. Além disso, contabilizamos um total de 55 ofícios assinados pelo Inspetor Geral do Ensino que foram coletadas, indicando terem sido expedidas entre os meses de abril e dezembro de 1920, consistindo em uma parte do nosso *corpus* documental sobre a instituição³⁸.

Devemos ressaltar, que há mais arquivos presentes no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná (DEAP – PR) do mesmo período, entretanto selecionamos aqueles que mais se destacaram por sua singularidade. Muitos outros ofícios da Inspetoria, eram em sua maioria solicitações de transferências, licenças médicas, férias, compra de material para Inspetoria e pedidos de compra feitas pelos Inspetores escolares, em vista disso, optamos em trazer apenas alguns exemplos desses relatos, tendo em vista que não nos interessa elaborar um quadro estatístico sobre as demandas da Inspetoria, nesse momento.

Em nossas fontes, o tempo despendido por Martinez para desempenhar a sua função administrativa, pelo menos o que engloba os ofícios de 1920, é muito maior do que quando levamos em conta a dicotomia do trabalho na Inspetoria Geral do Ensino que gira em torno também dos aspectos pedagógicos. E nesse sentido, o próprio agente destaca o limite de suas habilidades nas questões administrativas da Inspetoria Geral do Ensino. Conforme Martinez:

³⁸ A coleta dessas fontes ocorreu entre os meses de maio e dezembro de 2019. Não conseguimos dar continuidade a coleta de fontes pelo fechamento do Arquivo Público do Paraná por conta da Pandemia da Covid-19 que assolou o Brasil em 2020. Em relação as fontes, há vários arquivos em que pretendemos voltar a consultar para dar continuidade a pesquisas posteriores.

Seria muito cômodo para mim desempenhar unicamente a parte técnica do ensino, pois é sabido que a administração, além de tomar tempo e energias, acarreta sempre dissabores que raramente se podem evitar. Desde já, porém, confesso a V. Ex. que não sou experimentado nesse posto e que, como é natural, devo ter errado, deixando de usufruir a parte burocrática da minha repartição o cunho que caracteriza esses departamentos do Estado. (MARTINEZ, 1920³⁹, p. 5).

E, continua ainda: “Relevará, pois, V. Ex.^a as faltas que involuntariamente ou por ignorância pratiquei, comprometendo-me, porém, a um esforço para melhorar esse serviço.” (MARTINEZ, 1920, p. 5).

Esse sentimento de frustração pode ser pelos inúmeros afazeres que teve que desempenhar na Inspetoria Geral do Ensino. Como Inspetor Geral do Ensino Martinez tinha a incumbência de visitar escolas, regiões que precisavam de escolas, analisar os mapas escolares, elaborar estatísticas, despachar pedidos de licenças para profissionais da educação, subvencionar profissionais de educação, despachar solicitações de materiais escolares e da Inspetoria, atender demandas dos inspetores escolares, dentre outras funções contidas no Código do Ensino 1917.

Não obstante, conforme ofício de 07 de maio de 1920 expedido por Lysimaco Ferreira da Costa, então Diretor da Escola Normal e Ginásio Paranaense, Martinez é nomeado para ocupar a cadeira de Pedagogia da Escola Normal de Curitiba, desempenhando maiores funções além da Inspetoria Geral do Ensino.

Ainda nessa relação do seu trabalho variando entre a ação administrativa e ação pedagógica, Martinez destaca que:

Verifiquei, mais de uma vez, que a minha ação tinha de se desenvolver não só quanto a modificação do ensino, mas ainda em relação a parte administrativa e que entre ambas havia necessidade de uma ação conjunta, pois que do perfeito funcionamento de uma dependia a eficiência da outra. (MARTINEZ, 1920, p. 5-6).

Para os intérpretes da educação paulista, a base administrativa deveria existir a fim de estabelecer organicidade ao “mecanismo” de ensino implementados nas reformas. Só para ilustrar, no inquérito de 1914, João Lourenço Rodrigues propõe que seja feita uma “Conselho Superior” ou “Junta de Educação” a fim de completar as reformas e organizar o campo educacional paulista. (RODRIGUES, 1914). Para isso, seria necessário que o primeiro passo da reforma educacional a fim de compreender

³⁹ Relatório da Inspetoria Geral do Ensino de 1920.

“os males” e “logo a seguir os remédios” deveria acontecer mediante “a criação de uma instituição que seja o sucedâneo do extinto Conselho Superior. ” Escolhendo “para isso pessoas de capacidade e responsabilidade, que tenham experiência e descortino ao mesmo tempo. ” (RODRIGUES, 1914).

Constituindo o Conselho Superior ou Junta de Educação (o nome pouco importa) a essa corporação caberá dizer, não em simples improviso – filho da inspiração de momento – mas num trabalho de longa maturação, quais as linhas gerais de uma reforma integral, orgânica, tendo condições bem seguras de viabilidade. (RODRIGUES, 1914).

Rodrigues ainda afirma que para que qualquer mecanismo de ensino tivesse êxito em suas reformas, deveria ter em sua composição um aparato administrativo responsável por “estudar profunda e conscienciosamente as condições do nosso meio escolar, perscrutar as suas necessidades mais prementes. ” (RODRIGUES, 1914).

No Paraná, as observações preliminares de Martinez em relação a situação em que se encontrava o ensino parte sempre das questões administrativas e do funcionamento das instituições. Assim, Martinez fala que o Paraná não deve se preocupar prioritariamente em relação aos programas de ensino e dos métodos pedagógicos, porque “a semente pode ser boa mas se a terra não tiver forças nem braços que a cuidem fenecerá ou produzirá fruto mirrados” (MARTINEZ, 1920, p. 6) ou seja:

[...] Em todas as discussões sobre o palpitante problema da Instrução Pública vem sempre a baila a questão dos métodos e programas, conjuntamente com o preparo do professor. Entretanto, esquece-se sempre do valor que encerra a ação larga da escola primaria pelo seu regular funcionamento. (MARTINEZ, 1920, p. 6).

A essa disposição administrativa presente na atuação de Martinez, Silva (2019) sugere que houve uma apropriação por parte do técnico educacional das concepções tayloristas, pelos seus métodos de organização do aparelho escolar paranaense, que podem ser evidenciados na Revista **O ensino**.

Sobre isso, devemos relativizar essa afirmação da apropriação das concepções da organização racional do trabalho de Taylor, tendo em vista que, com base em nossas fontes, não encontramos essa relação na formação de Martinez. Todavia, mesmo não tendo uma lista de leituras efetuadas pelo agente em sua trajetória e formação inicial, é possível que essas concepções e ideais tenham sido

apropriadas por ele em sua interação e relação com cargos administrativos em sua formação profissional tanto em São Paulo quanto no Paraná.

O que é possível afirmar é que Martinez projeta em seus discursos e ações como técnico educacional, elementos que ditam uma **organização racional dos processos e mecanismos de ensino**, que pode ser evidenciado em suas proposições de uma educação baseada na Ciência, até a predileção da reforma administrativa ante a pedagógica.

Nesse sentido, é possível evidenciar a preocupação do técnico educacional em fazer um aparelho escolar existente funcionar sem maiores gastos públicos, porém, não desvinculado do posicionamento político em relação ao cargo que ocupou na Inspeção Geral do Ensino visto que o presidente do Estado possuía essa perspectiva administrativa.

Em outro momento, Martinez afirma que “não é do número de escolas que depende unicamente a disseminação do alfabeto, mas sobre tudo da eficiência das escolas e, portanto, dos mestres”. (MARTINEZ, 1920, p. 6). Essa colocação, entra de acordo com as propostas sobre a disseminação das escolas no Paraná, presentes no plano de governo de Caetano Munhoz da Rocha. Para Martinez a sua gestão só teria sucesso com o funcionamento do aparelho escolar vigente, ou seja, uma escola que possuísse professores que cumprissem com as suas funções.

A impressão que resulta da leitura dos relatórios da Inspeção Geral do Ensino é que se as escolas funcionassem como deveriam, a reforma seria sutil, mudando poucas coisas na administração escolar e pedagógica paranaense.

Em síntese, esses desenhos se deram principalmente na atuação dos Inspectores Escolares que foram designados as suas regiões para fiscalizar as casas escolares.

Por consequência, a fiscalização desses inspetores gerou diagnósticos que pintava o cenário de que a maioria das escolas no estado não funcionavam adequadamente seguindo um programa homogêneo. Havia então, disparidades entre o funcionamento das escolas do interior e as escolas da capital, umas funcionando regularmente com professores assíduos e outras que ficavam dias e semanas sem abrir.

3.1.1 Diagnóstico da Instrução Pública do Paraná: afinal, qual o problema da educação?

Os problemas mais assertivos expostos pelo Inspetor Geral do Ensino em seu diagnóstico em 1920, retratam um Estado em que seu aparelho escolar não funcionava com totalidade. Vários problemas são elencados nos relatórios elaborados por Martinez ao longo do exercício do seu cargo na Inspeção Geral do Ensino: Assiduidade dos professores, escolas não funcionais, falta de professores, falta de recenseamento escolar, escassez de casas escolares e má distribuição de materiais essenciais e pedagógicos nos estabelecimentos escolares.

O diagnóstico, elaborado por Martinez, foi essencial para iniciar os desenhos de um projeto de reforma, como afirma em sua entrevista para a **Revista Nacional** em 1923, “antes de assumir a direção do ensino, tinha organizado alguns planos para pôr em prática. Indagando do que existia, tive que mudar de rumo. Gastei muitos meses vacilando, por não saber o terreno que pisava.” (MARTINEZ, 1923, p. 353).

Nessa entrevista, Martinez quando questionado sobre a quantidade de escolas existentes no Paraná revela que eram “bastantes as que figuravam na lei do orçamento e nos livros da Secretaria; muito poucas as que funcionavam de fato.”. (MARTINEZ, 1923, p. 353).

Em seu relatório de 1920, expõe que haviam ao todo no Paraná 115 classes em grupos escolares e 554 escolas isoladas, com o total de 3928 matrículas nos grupos escolares e 13.583 nas escolas isoladas do estado. Em 1921, Martinez esboça que houve um aumento substancial na quantidade de alunos matriculados contabilizando o total de 108.262 alunos entre 07 e 14 anos.

Esse salto no número de matrículas se deve justamente por não haver em 1920 um recenseamento escolar confiável. Segundo Martinez em 1920

tais são, em resumo, os trabalhos executados pela Inspeção Geral nos oito meses de minha gestão. Pouco se fez durante esse tempo e nem podia ser de outro modo uma vez que todo meu esforço teve de ser empregado na modificação de práticas e sistemas. (MARTINEZ, 1920, p. 34).

Em contrapartida, o número de alunos de 7 a 14 anos que frequentavam as escolas do Estado em 1921 eram de 40.469. Segundo o relatório, o número de alunos que não frequentavam as escolas era de 36.076 alunos, indicando que 47% dos alunos do estado não estavam assistindo as aulas.

O recenseamento escolar passa a ser mais completo, principalmente quando lemos os relatórios da Inspetoria Geral do Ensino de 1920 a 1924, em que é possível observar nas seções em anexo quadros demonstrativos de municípios e suas escolas, trazendo ao lado o número de matrículas, de alunos alfabetizados e dos que não frequentaram as escolas no ano do levantamento. Essa organização metódica da reforma a fim de dar organicidade a Inspetoria, está ligada a racionalização dos processos do mecanismo de ensino, que dava legitimidade a atuação da reforma no Paraná.

A partir da reforma, há um interesse maior em saber a quantidade de alunos existentes no Paraná, justamente para que a Inspetoria pudesse prosseguir com suas ações de movimentação de escolas, professores e subsidiar as demais instituições pelo estado.

Segundo o técnico educacional, os aspectos encontrados no Paraná antes da Reforma mantinham uma desorganização no controle das instituições que estavam funcionando e as que não estavam, bem como no alcance e eficiência dessas escolas no estado. Para isso, podemos então deduzir que a dificuldade do Paraná em conseguir organizar sua esfera educacional figurava em um problema que exigia a reforma. A essa questão da Reforma, César Martinez expressa sua crítica sobre as reformas anteriores no Paraná, pois,

não adianta, porém, reformar quando não se leva por bom caminho aquilo que se traça no papel. A marcha de uma reforma deve ser lenta, porque os hábitos dificilmente se substituem e para isso é indispensável agir com a máxima prudência, prevendo todas as dificuldades para não cair no desagrado das surpresas. Melhora-se um aparelho escolar aos poucos e por partes. Não é possível fazer-se uma casa e mobiliá-la ao mesmo tempo. (MARTINEZ, 1923, p. 353).

Com isso, Martinez explica que o seu primeiro trabalho na Inspetoria Geral do Ensino “consistiu em fazer funcionar um aparelho existente, embora com todos os defeitos. Por não funcionar é que deixava de corresponder as necessidades das populações e as despesas do tesouro”. Porque mesmo “uma escola, embora mal orientada, funcionando com regularidade, sempre produz alguma coisa. (MARTINEZ, 1923, p. 353).

Segundo Martinez em seu relatório da Inspetoria Geral do Ensino “podemos assegurar, diante desta singela, mas ponderada exposição, que os cálculos estabelecidos para determinar a percentagem de analfabetos no nosso país são de

todo falhos. Pecam pelo exagero. ” (MARTINEZ, 1923, p. 9). Isso pois, afirma que só no ano de 1922 haviam no Paraná 10.568 alunos que frequentavam escolas particulares e que ao verificar empiricamente esse número, constatou que existiam escolas funcionando sem registros no Estado, o que leva o Inspetor Geral do Ensino a crer que as matrículas seriam superiores a mais 10% do número total de alunos.

Além disso, expõem que no Paraná cerca de 67% da população é analfabeta, e afirma que “esse número pode ser reduzido a menos de 40% sem receio [...]”, pois, “nos municípios que enumeramos, as cifras descem a muito menos”. (MARTINEZ, 1923, p. 9).

Ao que indica o exposto acima, Martinez confia que com sua reforma o índice de analfabetos vem diminuindo paulatinamente levando em consideração o trabalho da Inspetoria Geral do Ensino. Solicita ainda um investimento da União destinando apenas o auxílio pecuniário

e que, portanto, fique ao cuidado exclusivo do Estado a administração de todo o aparelho escolar. Qualquer intervenção do Governo Federal, criando e mantendo institutos de ensino, será de efeitos muito menos seguros, pois o custeio, estou certo, não corresponderá aos frutos colhidos. Toda organização moldada pela federal é excessivamente cara, dando-nos a impressão de que as cifras gordas impressionam mais que os resultados propriamente ditos. (MARTINEZ, 1923, p. 10).

Devemos levar em conta que não só a entrevista, mas também o relatório da Inspetoria Geral do Ensino, são memórias criadas pelo agente da sua própria atuação. Nesse sentido, cabe ressaltar que tanto a sua entrevista, quanto a Reforma e as suas práticas como reformador carregam todo o jogo de interesses que envolvem o acúmulo de capital simbólico no campo educacional que vai surgindo. Ou seja, a sua atuação como Reformador da Instrução Pública do Paraná o coloca com um dos poucos a ter a capacidade técnica para essa empreitada, dispondo uma posição na esfera educacional que o permite se destacar dos demais professores do seu Estado. A entrevista dada a revista nacional em 1923, demonstra a aposta do seu capital simbólico que acumulou no campo, e com isso, aproveita para exibi-lo como uma forma de se destacar na esfera educacional paulista e nacional.

Vale ressaltar que o técnico educacional se utilizou dos relatos presentes nos ofícios dos inspetores escolares, sobre os problemas encontrados nas localidades onde estavam alocados, para sustentar o seu diagnóstico sobre os problemas da instrução pública paranaense. Nesses ofícios, trocados entre Martinez e os inspetores

escolares, os informes comuns eram licenças dos professores por motivos de doença, pedidos de transferências, muitas vezes não atendidas pelo governo, e a falta de estabilidade familiar e econômica nas regiões onde moravam.

A exemplo de ilustração, em 18 de junho de 1920, o Inspetor Escolar Manoel Mendes Cordeiro ao visitar a escola subvencionada federal de Riozinho em Irati, relata sobre a desistência de uma professora, porque o marido não conseguia arrumar um emprego naquela cidade, e devido a isso a professora abandona a escola. Segundo Manoel Mendes Cordeiro em ofício à César Martinez:

Levo ao conhecimento de V. Ex. que visitando hoje, a escola subvencionada federal do lugar denominado Riozinho, deste município, regida pela professora D. Celina de Gracia Pereira, não a encontrei funcionando porque a professora seguia, de mudança, para essa capital, solicitar a sua demissão do cargo que exercia. Indagando, entre os moradores, dos motivos que levaram a referida professora a proceder dessa maneira, cheguei à conclusão que ela resolveu abandonar o magistério por não ter conseguido um emprego para o seu marido no próprio local em que dava aula. (CORDEIRO, 1920).

Em ofício enviado a Inspetoria Geral do Ensino em 17 de março de 1920, o então Inspetor Escolar Francisco Cioffi, intercede sob a Escola de Pirahy em que a Professora Maria Nicolas “abandonou a sua escola dando grande prejuízo aos filhos do abaixo assinado”. O referido abaixo assinado foi enviado por Julio Joaquim Correa em 17 de março de 1920, um pai que tendo “quatro filhas matriculadas na escola pública da professora Maria Nicolas”, solicitava providencias para essa escola visto que “as escolas públicas já estão com as suas matrículas preenchidas devido ao grande número de alunas que tem, não podendo por isso al[ilegível] sua matrícula em outra escola.” (CORREA, 1920).

Além dos relatos acima, outras desistências comunicadas aos Inspetores escolares foram contabilizadas. Em ofício datado em 26 de junho de 1920, Martinez comunica ao Secretário Geral do Estado que Lourenço Teixeira dos Santos “abandonou o exercício de seu cargo”, e novamente no dia 08 de julho de 1920, reforça com outro ofício a solicitação a remoção desse professor como lente da escola subvencionada estadual do município de São João do Triunfo.

Esses relatos desenham um cenário de abandono não só por parte dos profissionais da educação, mas também do Estado em relação a esses profissionais. Outros problemas como a distância das regiões, a falta de acesso e permanência nos locais mais afastados da capital, podem ter influenciado na pouca demanda de

professores que aceitariam ir para essas regiões, pois segundo Martinez a desistência de muitos que estavam lecionando nesses locais, era resultado de estarem longe dos familiares e por falta de estabilidade econômica e social. Martinez retrata o seguinte:

Sem estabilidade nos lugares para onde são designados, pedem a cada passo a sua transferência e quando são obrigados a permanecer em um lugar por mais tempo do comum, sofrem com isso e daí o fazerem pedidos repetidos e empenhos de toda sorte. (MARTINEZ, 1920, p. 6).

Observa ainda que o índice de frequência dos alunos é reflexo da assiduidade dos professores, pois “Já é um hábito enraigado faltar as aulas aquele que tem a incumbência de formar o espírito e o coração de seus alunos”. (MARTINEZ, 1920, p. 6). E continua:

Por qualquer motivo ou mesmo sem motivo o professor, semanalmente, deixa de lecionar, dando de tempos em tempos uma fugida para visitar os parentes ou para assistir as festas da sua devoção, sem se falar na interrupção dos trabalhos antes da hora regulamentar. Um outro hábito de resultados prejudiciais é o que se refere as constantes licenças, as mais das vezes prorrogadas, requeridas no início dos trabalhos ou no fim do ano; e um outro pior ainda é o das remoções. (MARTINEZ, 1920, p. 6).

Com isso, o diagnóstico do Inspetor Geral sobre a Instrução Pública no Paraná paira sobre o não funcionamento adequado do aparelho escolar. Martinez, com base nos problemas de permanência dos professores nas escolas e regiões mais afastadas da Capital, faz a seguinte constatação:

Neste caso não foram os métodos, os processos, os programas, os livros e os horários que influíram para a bancarrota do ensino, mas tão somente o mal funcionamento do aparelho escolar que não teve mãos a medir nas remoções, licenças e permutas. (MARTINEZ, 1920, p. 7)

E, continua ainda:

É esta uma grande verdade que parece indiferente aos congressos de Pedagogia, as ligas contra o analfabetismo e aos doutrinadores de jornais. E ainda se pensa que o maior mal deste país é a falta de obrigatoriedade do Ensino. (MARTINEZ, 1920, p. 7)

A isso, Martinez expressa a sua concepção acerca da obrigatoriedade do Ensino. Devemos levar em conta que esse relatório expressa as concepções que nascem de um debate da geração desse agente. Em relação ao debate, temos nesse

momento as discussões sobre o rumo da Instrução Pública, diagnósticos sobre o analfabetismo que tomam conta das discussões de intelectuais ligados ao ensino, e transcendem esferas políticas, médicas e sociais.

A justificativa de Martinez em relação a obrigatoriedade do ensino nos faz questionar quais elementos sustentam sua afirmação. E, com isso, obtemos a seguinte passagem:

Quem se der ao trabalho de indagar, verificará que o nosso caboclo, como o nosso colono, quando quer um favor dos políticos, em troca de uns votos, pede uma escola para o seu bairro ou então reclama a permanência do professor. Se tendo escola não o filho é porque o professor, sendo um indiferente, cuida de tudo menos de seus alunos. Neste caso, prefere empregá-lo na roça para que se eduque logo no trabalho, a vê-lo perder o tempo na ociosidade. (MARTINEZ, 1920, p. 7).

O que podemos perceber é que Martinez se posiciona contra a obrigatoriedade do ensino com base em suas observações no Paraná, pois como é possível encontrar outros problemas se o problema é o não funcionamento do que já existe? Martinez expressa que “não é crível que ainda haja nos nossos dias quem acredite em obrigatoriedade do ensino como medida salvadora”. (MARTINEZ, 1920, p. 7) pois, “se temos analfabetos é porque não temos escolas e se temos escolas nada fazem, no geral, porque funcionam com tamanha irregularidade que não lhes é possível produzir”. (MARTINEZ, 1920, p. 7).

Dentro do aspecto da obrigatoriedade do ensino, Martinez pode ter tido esse posicionamento tendo em vista as economias do Estado, ou seja, para não aumentar os gastos públicos uma vez que o aparelho escolar existente ainda não funcionava de acordo com o que era despendido das receitas estaduais. Segundo Silva (2019, p. 43) “O reformador paranaense [...] diverge sobre o pensamento da obrigatoriedade de ensino e estabelecimento de multas para os transgressores da regra pois defende que é do regular funcionamento que as escolas precisam.”.

Ainda nesse caminho, podemos inferir que se trata de uma representação do constructo social elaborado por Martinez em seus relatórios da Inspeção Geral do Ensino, buscando se legitimar como uma figura autorizada para tratar a educação. Além disso, também constrói a imagem de um aparelho escolar ineficiente antes da sua chegada, e que a partir da reforma, o aparelho escolar passa a ter uma movimentação rumo ao progresso. Ademais, é possível notar uma transferência da

obrigatoriedade do ensino ao Estado, em relação ao funcionamento do aparelho escolar:

Nenhum país pode manter escolas proporcionalmente ao número de crianças em idade escolar. Entretanto, pode dar instrução à todas, uma vez que as saiba distribuir e que, além de aparelha-las suficientemente, **as obrigue a um funcionamento** regular, de forma a ganhar-se tempo em vez de perde-lo como em geral acontece no nosso país. (MARTINEZ, 1923, p 5. Grifo nosso).

Além disso, o olhar para os problemas da educação paranaense e a Reforma de caráter administrativa expressa o outro lado de César Martinez na face burocrática da sua função. Esse aspecto nos permite inferir sobre posicionamentos acerca dos métodos de ensino, uma vez que a aparente razão para a reforma da instrução pública paranaense seria as mudanças no modelo de ensino no Estado, que deveria ser difundido através do alinhamento da administração pública da Instrução. Com isso, desenha para o Paraná sugestões sobre os métodos que valorizem os sentimentos, em outras palavras, o método intuitivo.

Há ainda a possibilidade de Martinez estar imerso nos debates sobre a obrigatoriedade de ensino que estava sendo discutida nas conferências e congressos sobre educação. A isso, temos por base a inspiração da tese de Carlos Pennafiel do Rio Grande do Sul, apresentada na Conferência Interestadual de Ensino Primário que ocorreu em 1921 no Rio de Janeiro, sobre a não necessidade da obrigatoriedade do ensino, em que Martinez optou por não participar. Em uma das teses levantadas, em sessão do dia 14 de novembro de 1921 Carlos Pennafiel, do Rio Grande do Sul, dialoga com Martinez sobre a obrigatoriedade do Ensino.

A obrigatoriedade do ensino nos nossos dias não tem mais razão de ser. O Sr. Cesar Pietro Martinez, inspetor geral do ensino no Paraná, deixou escrito em seu relatório, com respeito á obrigatoriedade: "O que é necessário, porém, é que a escola, largamente difundida e suficientemente aparelhada, cumpra a sua missão tal qual deve ser. Não nos consta que em lugares povoados tenham sido fechadas escolas por falta de alunos, e si foram é porque tais estabelecimentos de forma alguma preenchiam os seus fins. E' muito comum, hoje, em dia, em qualquer parte do país, observar-se este fenômeno interessante: crianças que fazem caminhadas de mais de uma légua pela manhã e outro tanto á tarde para frequentarem escolas longínquas. Somos testemunhas de inúmeros casos desta natureza. Na colônia de Muricy, município de S. José dos Pinhais, encontrei crianças de ambos os sexos que deixam suas casas quando as estrelas ainda são visíveis no céu, vencem, a pé, a enorme distância que as separa da escola, e quando regressam já os primeiros luzeiros brilham á entrada da noite! O nosso caboclo quando vem á cidade, não se acanha em percorrer as repartições oficiais com o fim de pedir uma escola para o seu bairro!" (PENNAFIEL, 1921, p. 171).

Os problemas identificados por César Martinez, em sua maioria, dialogavam com os problemas vivenciados pela classe professoral no Estado. Diversos problemas relacionados à estabilidade do profissional da educação nas regiões em que lecionava, influenciava na permanência e no acesso à educação pelas crianças dessas regiões, resultando em problemas no desempenho das escolas.

Uma das medidas colocadas em prática por César Martinez para fazer levantamentos estatísticos e sobre os problemas das escolas paranaenses, foram os Mapas escolares anuais. Os mapas escolares foram criados pela Inspetoria Geral do Ensino em 1922 e tinham por objetivo perfilar a escola, professores e alunos, e assim a Inspetoria Geral do Ensino poderia desenvolver os dados estatísticos referentes ao número de alunos, frequência, alunos estrangeiros ou brasileiros, professores e professores estrangeiros.

Junto com os mapas, que eram enviados pela Inspetoria Geral do ensino, ia uma carta na frente da documentação com as exigências de César Martinez, sendo destacado a obrigatoriedade do preenchimento por parte do professor e da urgência em enviar o mapa⁴⁰, na sequência dos termos dos exames de final de ano. Nessa carta Martinez escrevia o seguinte:

Envio-vos este mapa para ser cuidadosamente preenchido, após os exames de fim de ano realizados em vossa escola. É DE VOSSA OBRIGAÇÃO a remessa urgente deste papel tão necessário a esta Inspetoria para o serviço de estatística. Logo, pois, que realizardes os vossos exames, deveis preencher todos os dados solicitados e IMMEDIATAMENTE pôr no correio o mapa, subscrito para esta repartição ou dirigido ao vosso procurador com a nota de o entregar a Inspetoria, sem demora. (MARTINEZ, 1922, Caixa alta do autor)

As informações solicitadas através dos mapas escolares anuais estavam estruturadas da seguinte forma: Informação, dados de matrícula, dados pedagógicos, estatística de alfabetização, ensino particular, estado sanitário e dados relativos ao professor. Para fins de ilustração, segue abaixo a imagem da primeira folha do Mapa do movimento anual de 1922.

FIGURA 2 - MAPA ESCOLAR DE 1922

⁴⁰ Todo o corpo do documento contém o lembrete de urgência no preenchimento e envio do mapa para a Inspetoria de Ensino, principalmente, nos espaços onde encontramos as diretrizes de como inserir os dados no arquivo.

Mappa do movimento annual de 1922

Município de *João dos Pinhos* districto judicial de _____
 Escola *Subvenção Estadual* regida pelo professor (título de _____
 ção: sub-federal, estadual, effectivo, normalista)

Informação

Funcionou o anno todo? *Sim* Em caso contrario, quando começou o _____
 do professor? *2-1-1922* Esteve de licença? _____ Data _____
 da licença _____ Data da conclusão da licença _____
 Em resumo: quantos mezes houve de aula durante o anno? _____ Foi visitada pelo
 Federal? *Foi* Quantas vezes? *1* Dia e mez das visitas *2-5-1922*
 Foi visitada pelo inspector local? *Sim* Dia e mez das visitas *28-8-5-11*
 Foi visitada pelos sub-inspectores da Inspectoria Geral? *Não* Nomes desses ins _____
 dia e mez da visita *João Mascimento e Ruben de Car*

Dados de matricula

Numero total de alumnos matriculados durante o anno *32*
 " " " " eliminados " " *3*
 " " " " existentes no fim do anno *29*
 Desses alumnos, quantos não sabiam ler?
 Quantos matriculados na 1.ª serie .. *8*
 " " " 2.ª " .. *9*
 " " " 3.ª " .. *14*
 Quantos alumnos aprenderam a ler durante o anno de 1922? _____
 Qual foi a frequencia media annual? *275*

Dados pedagogicos

Vossos alumnos fizeram exercicios de calligraphia, dictado e composição? _____
 Fizeram exercicios de arithmetica? *Sim* Ensinastes Geographia e Historia Patria? _____
 Ensinastes Sciencias Naturaes? *não*
 Foram colleccionados e guardados os trabalhos escriptos? *Sim*
 Quaes as datas nacionaes que foram commemoradas? *7 de Setembro*

FONTE: DEAP-PR

Na seção **informação**, o documento tem espaços para coletar dados que devem ser escritos pelo professor responsável pela instituição. As informações que precisam ser coletadas são sobre o funcionamento da escola, início do funcionamento, data de entrada do professor, período de licença do professor, visitas pelos inspetores federais, data das visitas, visitas feitas pelo inspetor local e pelos subinspetores da Inspetoria Geral, nome dos inspetores e data das visitas.

Além desse apanhado de informações que ajudavam na composição dos dados estatísticos, os dados também serviam de verificação da assiduidade das visitas dos inspetores da Inspetoria Geral do Ensino, já que o cargo seria desempenhado sem vencimento, ou seja, o trabalho era efetuado em regime de voluntariado, desde que atendessem as especificações para o cargo, como ser

professor normalista. Na seção, “dos inspetores escolares”, encontramos no “Art. 21 – São gratuitas as funções desse cargo, considerando-se bons e reais os serviços que no seu exercício forem prestados, para o efeito de serem computados caso, em qualquer cargo, o respectivo funcionário se aposente”. (PARANÁ, 1917, p. 10).

É possível observar também a seção **dados de matrícula** que tem como objetivo contabilizar o número de alunos matriculados durante o ano, de alunos que saíram da escola e dos alunos restantes no fim do ano. Além desses dados, há o interesse em captar os números de alunos analfabetos. Nesse sentido, é relevante o preenchimento dos dados referentes a frequência dos alunos, sendo um dos itens mais expressos nos relatórios da Inspetoria Geral do Ensino.

Nas próximas páginas do Mapa Escolar Anual, podemos encontrar um espaço para a composição da estatística de alfabetização, no cabeçalho a informação que consta é que é uma “lista dos alunos da escola do município de S. José dos Pinhais que **entraram analfabetos** durante o ano de 1922 e que **aprenderam a ler, escrever e contar**”. (INSPETORIA GERAL DO ENSINO, 1922, grifo do autor). Ao final do formulário em nota de rodapé encontramos a seguinte informação:

Esta lista deve ser preenchida depois dos exames, o quanto antes, e sem [ilegível] enviada a Inspetoria Geral do Ensino. Nela devem figurar as crianças **que não sabiam ler ao entrar este ano para a escola e que conseguiram aprender a ler, escrever e contar, passando, portanto, para a [ilegível] série**. Aqueles que apesar de terem aprendido deixaram a escola no fim do ano também devem constar na presente lista, fazendo o professor as devidas observações na coluna competente. **Os alunos que já sabiam ler não devem figurar nesta lista**. (INSPETORIA GERAL DO ENSINO, 1922, grifo do autor)

Essas informações de preenchimento reforçam a importância desses dados para a Inspetoria Geral do Ensino, para que se possa contabilizar de maneira correta os números para compor a estatística.

Na página seguinte é solicitado o preenchimento dos alunos que “entraram analfabetos durante o ano de 1922 e **NÃO** aprenderam a ler, escrever e contar”. (INSPETORIA GERAL DO ENSINO, 1922, grifo do autor). Em nota de rodapé, novamente é destacado a importância em acertar os dados para aquela lista.

Esta lista deve ser preenchida depois dos exames, o quanto antes, e sem [ilegível] enviada a Inspetoria Geral do Ensino. Nela devem figurar as crianças que não sabiam ler ao entrar este ano para a escola e que **NÃO** conseguiram aprender a ler, escrever e contar. (INSPETORIA GERAL DO ENSINO, 1922, grifo do autor)

Além desses dados estatísticos, outras questões eram feitas aos professores, que eram coletados através dos mapas escolares, como: se os alunos tinham feito exercícios de caligrafia, ditado e composição⁴¹, bem como, exercícios de aritmética, ciências naturais, geografia e História Pátria.

Outro aspecto relevante nesse instrumento, é se o professor comemorou as datas nacionais⁴², e, se foram guardados os trabalhos escritos e produzidos pelos alunos com base nas atividades que decorriam durante as aulas.

Apenas um pequeno espaço era destinado ao professor, com duas questões: “Estás satisfeito no lugar?” “Tens alguma queixa a fazer?” (INSPETORIA GERAL DO ENSINO, 1922). A preocupação da Inspetoria Geral do Ensino esboçada nessas duas questões, pode estar relacionado ao índice de desistências e abandono das escolas por professores em todo o estado, principalmente em regiões mais afastadas da Capital.

Outro ponto que pode ter levado César Martinez a solicitar a opinião dos professores dentro desses mapas escolares, está na posição do próprio Inspetor Geral, tendo em vista a rigorosidade com que atuou nos primeiros anos que adentrou na Inspetoria Geral do Ensino no Paraná. Para esse caso, trouxemos o relato de César Martinez acerca da professora Francisca de Andrade da escola Porto D’água no município de Paranaguá, em ofício enviado ao Secretário Geral do Estado:

Na visita que fiz à escola do Porto d’agua, município de Paranaguá, verifiquei que a respectiva professora d. Francisca de Andrade, contra disposições expressas, regia a sua escola sem o competente livro de chamada, tendo alegado que o deixara em casa. Solicitando-lhe a entrega do livro, no mesmo dia da visita, deixou de satisfazer o pedido, pelo que é de supor que sua escola funcione sem o devido registro de alunos. Peço, portanto, a V. Exa. Que seja suspenso o pagamento da referida professora, até que exhiba o livro de matrícula. (MARTINEZ, 1920).

Tais aspectos da administração pública escolar que César Martinez trazia do campo paulista causava impacto nos professores paranaenses. Isso pois, ao exigir da professora o livro de matrícula, que a mesma provavelmente não tinha, e

⁴¹ Aqui se refere ao ato de compor a escrita. Fazer textos próprios.

⁴² Durante a coleta da documentação para essa pesquisa, o que podemos notar na maioria dos ofícios enviados ao Inspetor Geral do Ensino, é que próximo ao período de comemoração do dia da independência, os professores enviavam os planejamentos da comemoração do feriado, e posterior a data, davam o comunicado do que havia ocorrido no período de comemoração do 07 de setembro.

posteriormente, suspender o pagamento da referida professora, pode ter resultado na insatisfação da classe professoral com o órgão administrativo.

A essas desistências e a falta de interesse de professores para se deslocarem a essas regiões, podemos adicionar os problemas com a falta de desenvolvimento urbano paranaense nessas regiões do interior do Estado. Em **Sertões do Iguassú** (1924), César Martinez expõe as dificuldades e problemas encontrados no caminho percorrido ao sertão do Paraná. Em suas palavras:

Antes de inaugurar a estrada de rodagem que liga Guarapuava a sede do município do Iguassú, pouca gente pensava em conhecer essa imensa região sertaneja, desconhecida completamente para os que residem deste outro lado do Paraná numa faixa de terra que é, na verdade, pobre, muito pobre, em relação a outra porção que fica do paralelo 25 até os barrancos do Grande rio que deu nome ao Estado. (MARTINEZ, 1925⁴³, p. 5).

O autor descreve essa região como “uma zona inteiramente diversa, uma espécie de Amazônia, que Euclides da Cunha considera ainda não acabada para Habitação do homem”, e continua, “O brasileiro desconhece-a como se não fora pedaço do Brasil. E, na verdade, é que mais paraguaia e Argentina, pois que nem o nosso idioma, nem o nosso dinheiro, aí conseguiram chegar. ” (MARTINEZ, 1925, p. 8).

Em relação aos sujeitos que vivem ali, Martinez elege a imigração como fator do problema do desenvolvimento da região a partir da falta de constituição de laços familiares, e também na heterogeneidade de nacionalidades e culturas existentes nessas regiões do sertão paranaense:

Promíscua é toda essa livre corrente imigratória, sem que se saibam os laços de família, porque esta não existe, desceu a escala ínfima, de uma barbaria que arrepia, e o coração não sente mais afetos, desses que prendem as almas para viver eternamente sob o mesmo teto. (MARTINEZ, 1925, p. 9).

E continua:

⁴³ Sertões do Iguassú, 1925.

O “peão” do Iguassú é um pária, amarrado a um contrato que o obriga a trabalhar para solver compromissos. Dão-lhe família, com o primeiro dinheiro que recebe, cientes de prendê-lo, por este meio ao solo. E, assim, como troca de patrão e de terras, arriscando a vida para fugir, também muda de afetos. (MARTINEZ, 1925, p. 9)

Esses problemas, na concepção de César Martinez, deveriam ser mudados aos poucos, trabalhando diariamente para cuidar “do terreno” que é a esfera educacional paranaense, a fim de conseguir mudar os métodos e programas educacionais. Para Martinez, como relatado anteriormente, o problema com a assiduidade dos professores, a falta destes no quadro professoral paranaense, bem como, os demais problemas com a saúde dos profissionais e a falta de estabilidade, eram as causas principais do problema educacional. Só com as mudanças desse quadro, os aspectos do funcionamento escolar seriam efetivados.

Outros problemas, como a localização das escolas em regiões como os Sertões do Iguaçu, dificultavam a estabilidade dos professores, o que permitia a ausência e desistência destes na Escola, muitas vezes abandonando essas regiões sem aviso prévio a Inspeção Geral do Ensino.

Nesse sentido, a medida tomada por Martinez para garantir a permanência dos professores e funcionamento das casas escolares é formar mais professores capazes de atuar nessas regiões “dos campos”.

Essa sugestão é demonstrada no relatório da inspeção geral do ensino em 1923, quando César Martinez fala sobre a necessidade em criar uma Escola Normal em Ponta Grossa e Paranaguá, “a primeira escola poderá receber candidatos residentes nos municípios circunvizinhos que, após a conclusão do curso, irão reger cadeiras da região chamada dos Campos.”, e “a segunda fornecerá os elementos precisos para povoar de professores a região litorânea, para onde muito raramente aparecem candidatos, em virtude do clima que é aí completamente diferente do de serra acima.” (MARTINEZ, 1923⁴⁴, p. 16).

Em síntese, os problemas que a reforma deveria solucionar giravam em torno de um aparelho escolar ineficiente, falta de professores, desistência de professores, problemas no acesso a regiões distantes da capital, dentre outras dificuldades encontradas no dia a dia da instrução pública paranaense. Além desses problemas de ordem estrutural, haviam ainda os problemas elencados pelo técnico educacional

⁴⁴ Relatório da Inspeção Geral do Ensino em 1923.

nas questões pedagógicas, que precisavam de organização e aparelhamento aos ideais da república que deveriam ser implementados.

3.1.2 Instruir e Civilizar: O caso da reforma dos livros de leitura

Como expresse anteriormente na seção [2.3](#) desse trabalho, as concepções de César Martinez sobre a formação do cidadão republicano projetadas para a Instrução Pública, deveriam partir dos elementos fundamentais para formar um sujeito completo, bom e que sua capacidade para o exercício da cidadania girasse em torno da moral e do amor aos símbolos nacionais. Para isso, os livros de leitura teriam um papel essencial na formação desses alunos, tendo em vista o lugar que a leitura e escrita ocupam no pensamento de Martinez.

Nas duas primeiras décadas dos novecentos, os livros de leitura tinham como foco principal a instrução e civilização e para esse fim alguns recursos eram utilizados, como misturar a narrativa literária com acontecimentos do cotidiano, ter personagens próximos as crianças leitoras, educando-as moralmente. Esses textos “carregados de idealismo, sentimento cívico e amor ao Brasil” (PINHEIRO; MOREIRA, 2010), contribuíram “para a formação moral e cívico da infância escolar ávida de leituras que despertem emoções sadias”. (MARTINEZ, 1929).

Para Martinez, os mecanismos de leitura e escrita no processo de alfabetização seriam as ferramentas necessárias para imprimir nas crianças o que se projetava para os cidadãos no país: a identidade brasileira. Moreno (2003) retrata que uma das táticas usadas por Martinez para levar essas crianças à figura do cidadão republicano “era a utilização de histórias exemplares. Um dos primeiros atos de Prieto Martinez, à frente da Instrução Pública, foi a expedição de um ofício salientando a importância dos contos infantis”. (MORENO, 2003, p. 76). Segundo Martinez:

Deveríamos, pois, ter livros de leitura para todas as séries, escritos em linguagem muito simples, facilmente compreendida e ao mesmo tempo colorida de um certo sentimento, para se tirar de cada lição um exemplo para a vida. (MARTINEZ⁴⁵, 1921, p. 52).

Para Martinez, “a leitura deve ser variada, tanto quanto possível”, pois somente assim o aluno poderia “aprender e sentir” e beneficiaria o professor que

⁴⁵ Relatório da Inspetoria Geral do Ensino de 1921.

“desse modo dá a aula com mais gosto, acompanha os alunos com mais atenção e esforça-se por explicar os trechos mais difíceis ou que mais facilmente emocionam.”. (MARTINEZ, 1921, p. 52) e que além de servir para a prática de leitura e escrita, deveria auxiliar no aprendizado das práticas sociais inerentes ao cidadão civilizado. Segundo Martinez:

O livro de leitura tem por fim despertar o gosto pela leitura e esse predicado nasce justamente do valor literário de cada página, onde se retratam personagens e cenas que agradam a alma do leitor. Além disso, tem por mister formar o caráter, mostrando aos olhos do educando o mundo com todo o seu cortejo de verdade e de erros, prevenindo, portanto, os males traiçoeiros, estimulando as virtudes, firmando os passos para o bom sucesso na vida. (MARTINEZ, 1921, p. 55).

Para o agente, o livro tem a sua finalidade própria, que seria despertar o gosto pela leitura e também imprimir valores para que os alunos possam exercer bem a cidadania. Ainda nesse sentido, diz que:

Outros livros são ainda necessários para completar a leitura. Uns falam, de princípio a fim, a alma, para que o coração seja justo, seja bom e seja forte. Outros dirigem-se a inteligência, para aclará-la e enriquece-la de conhecimento. Outros, finalmente, formam o civismo: o amor da Pátria e das instituições; o respeito às leis e a ordem; o cumprimento do dever acima de todos os interesses pessoais; o culto pelo passado. (MARTINEZ, 1926, p. 8).

Essa fragmentação da leitura idealizada por Martinez, que valoriza os sentimentos, a formação da alma e do caráter do cidadão, passando pela “intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral” (SCHELBAUER, 2006, n. p.), estão pautadas nas práticas educacionais do método intuitivo que esteve presente no seu *habitus* a partir da sua formação enquanto professor em São Paulo. Assim, traz para o Paraná essa concepção do ensino, evitando longas discussões gramaticais no ensino da leitura e escrita nos primeiros anos de formação dos alunos, focando mais no “ensino das coisas” com regras morais e valorização das virtudes.

No Paraná, para que essa formação pudesse surtir efeito, a estratégia utilizada pelo técnico educacional foi apresentar uma reforma nos livros didáticos destinados aos alunos do ensino primário. A isso, na seção **Livros didáticos** do relatório do Ensino de 1921, Martinez demonstra suas concepções sobre a relevância da leitura de obras destinadas a formação moral das crianças. Essas obras tinham

por finalidade ensinar “as condutas que deveriam ser adotadas durante a vida em sociedade.”. (PINHEIRO; MOREIRA, 2010).

A isso, em sua reforma, propõe que as obras didáticas para o ensino devam ser classificadas da seguinte maneira:

a) Os livros de educação moral: contos, narrativas, episódios, etc. b) livros de educação intelectual: fenômenos físicos e químicos; indústrias manufaturas; criação de animais em geral; o plantio e o cultivo da terra; a vida dos animais em geral; indústria extrativa; belezas naturais; descrição de cidades e empórios comerciais; cuidados higiênicos; combate à doença; as grandes invenções e os inventores; c) organização da família e da sociedade; menoridade e maioridade; a nação, seus poderes e suas leis básicas; origem da nacionalidade; os grandes vultos da história; episódios e exemplos de civismo; a pátria de amanhã e o concurso de seus filhos. (MARTINEZ, 1921, p. 56).

As obras que foram eleitas para fazer parte dos livros didáticos oficiais para a instrução pública no Paraná, foram: Ensino rápido de Marianno de Oliveira, Nossa Pátria de Rocha Pombo, Página Infantis de Marianno de Oliveira, Segundo Livro de Erasmo Braga, Coração de crianças – Rita Barreto, Porque me ufano do meu país de Affonso Celso, Primeiro Livro de João Kopke e Cartilha analítica de Marianno de Oliveira.

No relatório de 1923 é indicado a compra de outros livros de leitura, tais como: Coração de crianças; 2º livro de Rangel Pestana; Cartilhas analíticas; Páginas infantis; Nossa Pátria; Ensino Rápido; 1º e 2º livro de Erasmo Braga e 1º e 2º de João Kopke. Nesse mesmo ano, no programa de **Instrução aos professores públicos do estado**, César Martinez elenca em quais seriações alguns livros da lista acima devem ser trabalhados.

1º ano: Ensino Rápido – Marianno de Oliveira; Páginas infantis de Marianno de Oliveira; Coração de Crianças (leitura preparatória). D. R. Macedo Barreto. 2º ano 1º Livro – João Kopke; Coração de crianças (2º ano) – Rita Macedo Barreto; 2º Livro – João Kopke. 3º ano Nossa Pátria – Rocha Pombo; Saudade – Thales de Andrade; 3º Livro – João Kopke. (MARTINEZ, 1921, p. 16).

As obras acima fazem parte de um movimento de renovação dos livros de leituras comum ao advento da república. Pinheiro e Moreira (2010) demonstram que essas obras além de servir como compêndios de várias áreas das ciências, consistiam ainda em educar a condição humana, para que o sujeito pudesse autodirigir-se em direção a sociedade moderna.

Elencar as obras que devem ser ensinadas para os professores entra de acordo com a unicidade e uniformização do ensino no Paraná. Uma vez que propor quais livros didáticos deveriam ser utilizados, traz o caráter orgânico ao ensino dado nas salas de aula. Em contrapartida, o número dos livros que foram adquiridos pela Inspetoria Geral do Ensino foi inferior ao número de alunos matriculados no Estado. Segundo Moreno (2003),

em 1921, teríamos um total de 52503 matriculados e somando-se todos os livros distribuídos entre 1920, 21 e 22 temos 35028. Mesmo considerando que os livros seriam reutilizados de ano para ano, qualquer recorte ou cruzamento que se faça, seja por série ou disciplina, a defasagem distribuição/matricula só aumenta. (MORENO, 2003, p. 80).

Para Pinheiro e Moreira (2010), “os livros de leitura foram utilizados para superar a ausência de livros [didáticos]. Assim em um único título, o estudante das primeiras séries poderia desfrutar de narrativas literárias e de outros conhecimentos que contribuíssem para a sua formação”. (PINHEIRO; MOREIRA, 2010).

Essas obras têm em comum uma característica que merece ser explorada: destacam o aluno e a criança como protagonistas das histórias, enfatizam ainda o amor à pátria e o trabalho. Segundo Martinez (1921, p. 53) esse “deve ser o assunto preferido, tal qual como escolheu Edmundo de Amicis para estampar no seu incomparável livro *Il Cuore*, o melhor compendio de educação e de civismo que se escreveu até hoje”.

Se de um lado valoriza o aprendizado das “literaturas escritas para o coração” (MORENO, 2003, p. 76), de outro, busca racionalizar essas leituras a fim de complementar o ensino destinados as disciplinas escolares contemplando o caráter reformador da sua atuação no Paraná.

Essas características podem ser evidenciadas nas produções de livros de leitura de Martinez após o seu retorno a capital paulista. Dizia em sua obra **Alma das cousas** (1926), destinada a adolescência que o “pequeno estudante encontrará incentivo para observar com profundidade, descobrindo nas cenas e coisas qualidades e virtudes que forçam o trabalho da análise e que constituem a beleza moral de todos os seres, brutos ou animados.”. (MARTINEZ, 1926).

As temáticas abordadas eram tantas, desde o lugar que a estrada de ferro ocupa no imaginário da modernidade da época, até a construção da ideia de escola, de gente feliz, trabalhadora e amante da Pátria.

A essa afirmação, Martinez em sua obra **Primavera da alma** (1931) traz a figura da escola que aparece primeiramente no conto **Trem Escolar**, no qual o autor traça o desenho da importância desse transporte para que as crianças possam se deslocar até o ambiente escolar. Com isso, o autor demonstra não apenas a relevância da escola para uma comunidade afastada, mas também a atuação do Governo em contribuir para essa sociedade em questão.

Não podendo haver uma escola em cada casa, o **Governo** determina à estrada de ferro que pare o trem onde há crianças que frequentam escola. Aqui e ali, o comboio vai recolhendo escolares e deixa-os nas estações servidas pela escola pública. (MARTINEZ, 1931, p. 16-17. Grifo nosso)

No trecho acima, além da importância do **Governo** na disponibilidade do trem para o transporte das crianças e demonstrando assim a preocupação do Estado com a instrução das crianças, o autor também coloca a locomotiva como mecanismo de formação e respeito com as esferas estatais.

Nesse sentido, a função do **Trem escolar**, em levar as crianças para a escola em regiões distantes, sendo incentivado pelo **Governo** nos demonstra que a distância é um fator que prejudica o desenvolvimento da região no quesito educacional. Além disso, Pinto (2013) ao tratar as ideias presentes nas obras que buscavam interpretar o sertão brasileiro nas primeiras décadas do século XIX, afirma que,

[...] as distâncias foram acentuadas como causa do atraso brasileiro. Não apenas a distância geográfica, mas igualmente as distâncias culturais econômicas. A noção da distância permite enquadrar o olhar que explica nação de um ponto de observação determinado, o litoral (PINTO, 2013, p. 364).

Diante disso, a distância aqui simbolicamente demonstrada no conto, demarca as distâncias geográficas e culturais predominantes na região rural em que a narrativa se passa. O **Trem escolar** demonstra a aproximação da modernização do meio rural, e ao mesmo tempo, aproximaria as crianças ao contato do progresso nacional através da educação. Nessa perspectiva o simbolismo presente no conto **Trem Escolar** pode mostrar essa distância como forma de atraso da região sertaneja em relação ao litoral, e a função do trem é a de simbolizar a modernização dos meios de transportes. O objetivo do livro de leitura então, é contribuir para o ensino da ideia de avanço, do bem e do bom, do novo em contraste com o velho.

O caráter da reforma dos livros didáticos e de leitura tinham um apelo próprio para as mudanças propostas, uma vez que a instituição dessas obras daria o caminho a ser percorrido para a formação das crianças. Martinez indicava em seu relatório de 1920 que preferia as obras que se dedicam a formação moral do indivíduo que são os “contos, narrativas, episódios - aqueles em que depositará o centro dos discursos, as instruções de seu projeto formador”. (MORENO, 2003, p. 81-82).

Na conclusão do artigo de Pinheiro e Moreira (2005) que busca analisar as concepções de leitura e leitor nos livros de leitura no início do século XX, é destacado que “havia uma tentativa por parte dos educadores de romper com a ideia de leitura baseada na simples memorização”, porque era necessário que a criança aprendesse a interpretar e analisar com suas próprias inferências os textos lidos. Além disso, acreditava-se que esses aspectos do aprendizado da leitura e expressão escrita, permitiriam que a criança assimilasse com maior aproveitamento as lições encontradas nos contos e histórias dessas obras, daí a necessidade em sugerir obras de cunho moralizante e civilizador.

Além disso, essas obras eram inseridas nas disciplinas destinadas aos grupos escolares, como ferramentas complementares, como é demonstrado no **Programa para os grupos escolares** de 1921.

Com base na lei n. 1999 de 9 de abril de 1920, que dispõem sobre a implementação da reforma, é aprovado o **programa para os grupos escolares** em 19 de agosto de 1921. O programa foi dividido em séries graduais de quatro anos, contemplando o programa da inspetoria geral do ensino para uniformizar o ensino nos grupos escolares; e engloba as disciplinas de Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História Pátria e História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciências físicas e Naturais – Higiene, Música, Desenho, Trabalho Manual e Exercícios Ginásticos.

Nas disciplinas de Leitura, linguagem oral e escrita, para o primeiro ano, são abordadas as habilidades práticas que os alunos devem adquirir. Na literatura é valorizado a utilização das cartilhas de alfabetização com “exercícios de linguagem, oral a vista de objetos ou gravuras, tendo em vista respeitar, tanto quanto possível, o pensamento da criança”. (MARTINEZ, 1921, p. 5). Já na linguagem oral, são valorizadas as reproduções de sentenças e narrativas “simples de fatos instrutivos e morais, feitos pelo professor”. (MARTINEZ, 1921, p.5-6). Enquanto na escrita, é

assegurado a “cópia de sentenças do livro de leitura ou da lição do quadro negro”. (MARTINEZ, 1921, p. 6).

Em todos os quatro anos do grupo escolar, as indicações para a leitura e escrita são destinadas a parte técnica da alfabetização, formação de sentenças, narração de fatos próximos a crianças, interpretação textual, cópia de ditados, regras de pronuncia e flexão das palavras, cópia de trechos de livros de leitura, descrição de objetos, plantas e animais, interpretação de gravuras e redação. Sendo assim, a leitura e escrita “ocupariam lugar central na atividade dos professores e as demais disciplinas deveriam entrar como complementação amena”. (MORENO, 2003, p. 65).

Essa forma racional do ensino da leitura e escrita permite que o professor explore as habilidades pedagógicas que o aluno tem que possuir. Para a formação moralizante e civilizatória, característica presente no pensamento de Martinez, outras disciplinas estariam nessa frente, como é o caso da Instrução moral e cívica. Para Pinheiro e Moreira (2010), os livros de leitura não tinham o caráter objetivo de um livro didático, mas sim de servir como ferramenta para explorar as habilidades das crianças ao mesmo tempo que civilizava.

Em relação as leituras sugeridas na disciplina de instrução moral e cívica, os alunos deveriam ler “pequenas histórias adequadas ao desenvolvimento da inteligência infantil e que sirvam para despertar sentimentos de amor para com os pobres e infelizes, para com os companheiros, irmãos, pais e benfeitores.”. (MARTINEZ, 1921, p. 7). A “leitura e comentários de capítulos que visem a civilidade” (MARTINEZ, 1921, p. 16), e “narração de contos que despertem na criança o amor ao bem e horror ao mal”. (MARTINEZ, 1921, p. 16)

As leituras tinham ainda o intuito de aconselhar como a criança deveria se comportar na rua, como “tratar os mendigos” e “pessoas aleijadas” e como proceder em casa e na escola. (MARTINEZ, 1921, p. 8). Ficava à cargo da Instrução moral e cívica, adorar a bandeira e os símbolos nacionais, compreender as “vantagens da república” e seus direitos e deveres como cidadão republicano.

A Inspetoria Geral do Ensino mantinha uma fiscalização sobre as obras, com as quais deveria haver uma rigorosa análise e controle do que seria destinado as escolas e grupos escolares no Paraná.

Em São Paulo, a Diretoria Geral da Instrução pública fiscalizava aprovava e recusava as obras de leitura para fins didáticos nas escolas. Nas obras aprovadas pelo órgão, era impresso na capa a informação de que foi “aprovado e adotado pela

diretoria geral da instrução pública de S. Paulo e por muitas escolas e colégios”. (MARTINEZ, 1931).

A exemplo do Paraná, dois meses após a chegada de Martinez, o jornal **A república** em seu artigo **notas dissonantes** veiculado sob a edição 117 de 18 de maio de 1920, publica a resposta a uma suposta carta escrita pelos irmãos Veríssimo de Souza, veiculada no jornal **Commercio do Paraná**, em que fizeram uma crítica ao técnico educacional falando sobre a “má impressão” deixada pelo ato administrativo em que César Martinez retira a obra “Pontos da nossa História” das escolas do Estado.

Em defesa de Martinez, o jornal fala que o “O sr. Inspetor Geral do Ensino nada tem que ver se a obra foi aprovada, pois uma aprovação imoral e impatriótica não pode e não deve ser respeitada” e que ainda “assiste-lhe à obrigação de orientar o ensino e escolher os melhores livros didáticos, razão porque não podia consentir que continuasse a gozar dos foras de obra educativa um livrinho mau, atrevido e pernicioso [...]”. (A REPÚBLICA, 1920, p. 1).

As discussões sobre a qualidade dos livros e sobre serem ou não ideais para a instrução pública no período da reforma, demonstra a relevância de se ter um acervo didático que estivesse de acordo com as concepções do técnico educacional para colocar em prática e garantir o sucesso da sua reforma.

Acredita-se que a experiência vivida pelo técnico educacional na reforma dos livros didáticos no Paraná, possibilita a produção de Martinez de livros didáticos quando retorna a São Paulo em 1925. Em 1926, publica na **revista escolar** em São Paulo, um artigo intitulado **Livros didáticos**, um trecho da sua análise publicada em seus relatórios da inspetoria geral do ensino em que fala da importância em “estimular, pois, os nossos homens de letras, criar concursos e instituir prêmios compensadores, auxiliar a publicação dessas obras, em livros e revistas, tal deve ser o nosso maior cuidado, de hoje para amanhã. ” (MARTINEZ, 1926, p. 8-9).

Tanto a reforma dos livros de leitura no Paraná, quanto a sua produção de livros didáticos teria como finalidade expor o método intuitivo a partir de obras que valorizassem a moral, a educação intelectual e a organização da família e da sociedade. Nesse sentido, o aparelho didático focado como uma das partes principais da reforma, na concepção de Martinez, auxilia no processo de mudança de hábitos e dos métodos do ensino para a educação do cidadão republicano.

3.2 “O QUE O PARANÁ TEM FEITO NESTES ÚLTIMOS DOIS ANOS?”⁴⁶: O

CASO DA REVISTA O ENSINO

Os ideais da instrução pública presentes na reforma precisavam de uma disseminação sistemática. Para Martinez, uma propaganda educacional que divulgasse as concepções da Inspetoria seria necessária para o sucesso da reforma. Em síntese, para que a Reforma ganhasse visibilidade no Estado do Paraná e pela Federação, era necessário criar uma instituição que pudesse divulgar as ações do técnico educacional no desempenho das práticas efetuadas no interior da Inspetoria Geral do Ensino. Esse pensamento resulta na criação da Revista **O Ensino**.

A revista *O Ensino* tem características semelhantes as revistas da instrução pública veiculadas em São Paulo no período de 1890 a 1920⁴⁷. Essas revistas tinham por objetivo a propagação e divulgação das reformas e suas proposições. Discutia-se no interior desses periódicos, propostas de ensino, críticas a métodos e programas e principalmente registrava essas reformas como símbolo da modernidade e progresso.

Para Catani e Souza (1994), os periódicos pedagógicos se destinam aos professores “principalmente a guiar a prática cotidiana de seu ofício, informando sobre seus repertórios de conteúdo e resultando em um espaço “na qual se concentra um conjunto de teorias e práticas educativas de origem tanto oficial quanto privada”. (SOUZA; CATANI, 1994, p. 178).

Além de veículos das estruturas do pensamento institucional, as revistas se constituem como local de encontro dos intelectuais, de uma “rede”, um espaço de sociabilidade. Para Sirinelli (2003, p. 249), “a revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão”.

Luca (2008) também elege as revistas e impressos como lugar de práticas culturais e sociais, que podem fornecer indícios do que estava em jogo naquele período analisado, a partir dos debates travados no interior de cada número do periódico. Além de possibilitar as observações sobre os conteúdos, sujeitos envolvidos, periodicidade, ainda elege os editoriais como forma de observar o campo

⁴⁶ Revista *O ensino* n. 1, ano I de 1 de janeiro de 1922.

⁴⁷ Segundo Souza e Catani (1994) foram veiculadas entre 1893 a 1897 o periódico *A escola Pública*, em 1896 a 1897 a revista *Jardim de Infância*, de 1902 a 1918 a revista de ensino e entre 1925 a 1927 a revista escolar que passa a ser chamada de revista educação a partir do ano de 1927 indo até 1961.

intelectual e suas divulgações transformadas em práticas sociais a partir da veiculação dos projetos e ideias nesses periódicos. (LUCA, 2008).

É importante ressaltar que não será feito um levantamento exaustivo sobre todas as temáticas presentes na revista, visto que oportunamente Silva (2019) já fez uma classificação substantiva do periódico. O que se pretende é compreender quais elementos da concepção de educação de Martinez estiveram presentes na orientação e formação dos professores a partir da divulgação desses ideais no periódico.

A revista O Ensino foi inaugurada em 1922, sendo anunciada no Relatório da Inspeção Geral do Ensino em 1921. A ideia da revista seria “propagar cada vez mais as ideias suas em relação aos métodos e processos e bem assim indicar medidas que favoreçam especialmente a criança, quer quanto a sua saúde, quer quanto ao seu caráter.” (MARTINEZ, 1921, p. 15).

O periódico veiculou trimestralmente nos anos de 1922 a 1924, tendo sua primeira edição lançada no dia 1 de janeiro de 1922, e sua última edição em setembro de 1924⁴⁸. A revista recebia colaboração de vários personagens paranaenses e principalmente paulistas ligados a educação, que contribuíam com os debates sobre a educação e o ensino local, regional e nacional.

Em relação aos debates educacionais encontrados na revista, especialmente sobre os métodos de ensino, destacamos a classificação de Silva (2019), em sua dissertação de mestrado. Neste agrupamento, o autor chegou aos seguintes conjuntos: “de orientação didática; de explicação de conteúdos; de apresentação de trabalhos feitos por alunas; de modelos de aulas dadas; de programas de ensino para as séries; e dos que falam sobre a psicologia e a pedagogia.”. (SILVA, 2019, p. 70).

Essa classificação demonstra um conjunto sistemático de elementos que forneceriam uma espécie de formação continuada aos professores do Estado, em especial aqueles que elegem “um modo de fazer em circulação no período, um modelo pedagógico e neste caso, de maneira geral, a ênfase recai em um método: o intuitivo.”. (SILVA, 2019, p. 74).

⁴⁸ Não possuímos todas as edições da Revista O ensino. Ao total, 6 edições fazem parte do nosso repertório documental, entre elas estão: A revista O ensino n. 1, ano I de 1 de janeiro de 1922; n. 3, ano I de setembro de 1922; n. 1, ano II de janeiro de 1923; n.2, ano II de abril 1923; n. 1, ano III de agosto de 1924; n.2, ano III de setembro de 1924. Todas edições citadas, estão disponíveis na Biblioteca Pública do Paraná em Curitiba.

Esses conteúdos demonstram por si a necessidade em organizar o sistema de práticas de ensino no Estado, orientando e divulgando, dando forma a reforma da instrução pública no Paraná. Além disso, demonstra o interesse de Martinez em compartilhar a estrutura educacional almejada em busca de legitimar a sua prática como técnico educacional.

É importante destacar essas intencionalidades, tendo por base que a divulgação do trabalho do técnico educacional é a parte fundamental do seu projeto político para a consolidação e legitimação da reforma, principalmente ao expor na primeira edição da revista que “será distribuída gratuitamente a todos os professores públicos e as reclamações contra a falta de remessa devem ser feitas a inspetoria geral”. (O ENSINO, 1922, p. 81).

Além disso, os demais artigos de Martinez tratados na revista englobam parte da sua concepção de educação sobre a moral, higiene e amor à pátria, orientando o comportamento das práticas educacionais e insuflando nos professores o exemplo para a formação do cidadão republicano. Em relação aos artigos publicados por César Martinez em seus diferentes formatos de assinatura, destaca-se o quadro abaixo:

QUADRO 2 – PUBLICAÇÕES DE CÉSAR MARTINEZ NA REVISTA O ENSINO

Título do texto	Ano da publicação	Assinatura nos artigos
O ensino	1922	Sem assinatura
O que o Paraná tem feito nesse dois anos?	1922	Inspetor Geral do Ensino
A princesa redentora	1922	C. Martinez
Independência ou morte	1922	C.M.
Psycologia	1922	Cesar Martinez
Pedagogia Prática	1922	Cesar Martinez
Uma só Pátria	1923	C. M
Pedagogia Prática	1923	C. M
Pedagogista e educador	1923	C. Martinez
Professor João Lourenço Rodrigues	1924	C.M
A festa da Primavera	1924	C. M
O ensino da Linguagem	1924	C. Martinez

FONTE: Adaptado das edições da Revista O ensino de 1922 a 1924.

O artigo **O ensino**, que está no quadro acima sem assinatura, tem por objetivo traçar as concepções administrativas da Inspetoria Geral do Ensino, reforçando a ideia de um aparelho escolar funcional, argumento levantado por Martinez em seus relatórios da Inspetoria:

O êxito de uma organização escolar não depende apenas da quantidade de suas escolas; nem do valor de seus programas. Acima de tudo isso está o espírito que anima o seu funcionamento e donde se irradia toda a luz que descortina o caminho a ser percorrido. Cada professor não pode desconhecer os motivos que o levam a agir deste ou daquele modo, sem ignorar o fim que deve ser atingido, porque a vitória de todas as causas está na realização de um ideal preconcebido. É impossível caminhar às cegas, sem planos perfeitamente delineados. (MARTINEZ, 1922, p. 3).

Nesse caso, a administração do aparato escolar seria a orientadora dos professores e suas práticas pedagógicas. Se de um lado os métodos e programas devem existir e ser reformados, do outro o desempenho da escola não depende tão somente deles, pois segundo Martinez “o navio, por mais forte que seja o seu bojo e por mais possante que sejam as suas máquinas, não poderá singrar, com serenidade sem a bússola que constantemente aponta esse mesmo destino.”. (MARTINEZ, 1922, p. 3-4).

Em seu artigo **O que o Paraná tem feito nestes últimos dois anos?** Martinez sintetiza a atuação dele e da Inspetoria Geral do Ensino na reforma. No artigo encontramos demonstrações dos trabalhos realizados em 21 meses passando pelas organizações do mobiliário escolar e material escolar, do recenseamento, orientações dos métodos de ensino e as diretrizes aos professores do estado.

No caso das diretrizes aos professores encontrados no artigo, Martinez destaca que depende do professor o pleno funcionamento da escola, “pois é sabido que a estabilidade do professor, e consequentemente o regular funcionamento das aulas, no decorrer do ano, representa o máximo interesse de uma organização escolar que quer vencer”. (MARTINEZ, 1922, p. 9).

Cabe afirmar que não há nesse artigo, por parte do técnico educacional, a intenção de expor algo novo, os discursos e falas feitas por Martinez são questões tratadas anteriormente em seus relatórios da Inspetoria. Além disso, na afirmação que o quadro professoral é representante do sucesso da escola pública, Martinez reforça o seu argumento de que o bom funcionamento do aparelho escolar depende somente do pleno funcionamento deste. Esse funcionamento está de acordo com a administração pública por parte do governo e do sentimento de missão educativa nos professores.

Para isso Martinez afirma que o governo do estado “se lembrou em criar uma repartição técnica competente para organizar, um plano de reforma para o seu ensino”. (MARTINEZ, 1922, p. 4). Essa fala além de criar uma memória da atuação

da Inspetoria, busca afirmar o posicionamento político do governo do Estado a qual foi atribuído à figura de reformador da Instrução Pública nesse momento.

Ainda nesse caminho de divulgar o lugar que a Inspetoria ocupa no cenário educacional paranaense, Martinez diz o seguinte:

No firme propósito de cuidar da eficiência do ensino, [o Paraná] criou a Inspetoria Geral, subordinada à Secretaria Geral, e deu-lhe uma organização que a habilita a superintender todo o ensino primário. Pode-se dizer que é uma repartição quase autônoma, pois a ela estão confiadas: a fiscalização geral, a organização de horários e programas, a orientação dos métodos, a localização das escolas, o seu provimento de material, a adoção de livros e todas as medidas que visem melhorar cada vez mais a organização existente. (MARTINEZ, 1922, p. 7).

Na tentativa de envolver as atividades da Inspetoria Geral do Ensino com o plano de governo, Martinez dá destaque a subordinação da instituição. Essa frase “uma repartição quase autônoma”, revela o que foi dito anteriormente, que a Inspetoria teria relativa autonomia para organização do ensino, pois todas as iniciativas deveriam passar pelos órgãos reguladores do estado, que é o caso da Secretaria Geral. Outra questão é que as demais reformas no quadro da formação professoral no Estado deveriam passar por Lysimaco Costa, que era o Diretor da Escola Normal nesse período.

Martinez esboçou também suas concepções patrióticas durante os anos que a revista foi publicada. No artigo **A princesa Redentora**, “aquela princesa excelsa[...] que redimiou uma raça e guiou um povo” (MARTINEZ, 1922, p. 39), César Martinez escreve uma breve biografia da Princesa Izabel, retratando os seus últimos momentos expatriada. Martinez a caracteriza como salvadora do Brasil, uma figura de grande relevância à Pátria: “Abençoada terra que teve uma Princesa Redentora, cujas mãos santas assinaram leis áureas e em cujo céu Deus gravou, propositalmente, um Cruzeiro de estrelas.”. (MARTINEZ, 1922, p. 44). Sobre esse artigo, o que significa é uma exaltação da memória da monarca, lhe transformando em figura patriótica, símbolo do ufanismo nacional. Esse símbolo é parte de sua concepção nacionalista.

Em outro artigo, **independência ou Morte**, publicado na edição especial n. 3 da revista O Ensino de setembro de 1922, Martinez resume o processo de independência do Brasil e continua esboçando sua percepção patriótica. Dentro dessa ideia, alimenta a noção de fraternidade entre os brasileiros, pois “o Brasil será sempre

o mesmo do Norte ao Sul. Filhos do Norte ou filhos do Sul, todos são irmãos, com os mesmos direitos e com os mesmos deveres.”. (MARTINEZ, 1922, p. 274).

Essa ideia repousa na formação dos sentimentos de pertencimento a nação, dê um só povo, com laços únicos entre todos que vivem em um país homogêneo, um só problema e que todos têm o dever de compartilhar as soluções para a causa cívica nacional. E nesse sentido, como a revista integra os meios de divulgação para um público específico (nesse caso os professores), tem por objetivo alimentar a ideia de que os problemas educacionais é responsabilidade de todos independente de quem seja e onde esteja, mesmo que de maneira indireta.

Essa ideia de unicidade da nação pode ser evidenciada também em seu artigo **Uma só Pátria** publicada em janeiro de 1923, em que Martinez destaca que as comemorações do centenário da independência foram feitas em todo o Brasil “pelo entusiasmo manifestado em todos os recantos do país, verifica-se que a alma nacional vibrou plena de amor cívico, cultuando os vultos mais eminentes da nossa emancipação política”. (MARTINEZ, 1923, p. 5). Para Martinez (1923):

E se a Pátria é realmente uma só, uma única bandeira deve tremular do Amazonas ao Rio Grande, um só hino deve explodir de nossos peitos, como um toque de reunir, em todos os dias de nossa vida, - Bandeira que guiou os nossos antepassados, Hino que os inflamou de ânimo em todas as provações e de amor em todos os momentos de gloria. (MARTINEZ, 1923, p. 7).

Sobre a sua concepção moral na formação do cidadão, Martinez em seu artigo **Psychologia** disserta sobre a formação do sentimento estético, principalmente como mecanismo de formação moral, pois “se o sentimento é a parte que se refere a vida espiritual, se o sentimento é, conseqüentemente, a origem da moral, a estética, referindo-se a beleza, afeta também a origem da moral”. (MARTINEZ, 1922, p. 280).

Essa ideia está inserida no que estudamos na seção 2.3 desse trabalho, que entra de acordo com a concepção de educação de César Martinez. Essa concepção está relacionada com o despertar moral para formar bem os cidadãos. Para que a formação moral pudesse ser realizada, diversas ferramentas pedagógicas como festas escolares, danças, músicas, literatura e a arte poderiam ser usadas no processo de ensino.

A escola deve obedecer aos princípios da arte: o mobiliário, os objetos escolares, as paredes pintadas e ornamentadas de quadros e mapas, os jarros com flores, o jardim, o asseio e a ordem da classe – tudo isso faz nascer o gosto pela arte. (MARTINEZ, 1922, p. 282).

Além dos objetos acima, o trabalho manual e o desenho também fariam parte desse processo “educando a vista e a mão, despertam o gosto pela arte.”. (MARTINEZ, 1922, p. 283). No caso das festas escolares, formaria a partir dos “seus hinos vibrantes, melodias ternas, canções chistosas, canções familiares, discursos, poesias, etc.”. (MARTINEZ, 1922, p. 282). A literatura também é um objeto educativo, pois segundo Martinez “toda criança ama os contos e as poesias”. (MARTINEZ, 1922, p. 283).

Para esboçar a importância das práticas de leitura, Martinez publica a seção **Pedagogia prática**. Esse artigo seria uma maneira de divulgar aos professores como deveriam ser dadas as aulas com os livros de leitura. O método divulgado no artigo consiste em contar uma história que contenha elementos próximos a realidade das crianças sem explorar no primeiro momento as conceituações gramaticais no exercício posterior da composição escrita.

Silva (2019) retratando sobre os métodos trazidos pelo técnico educacional para aplicação e divulgação no Paraná, considera que:

Nesse sentido, trazer ao Paraná um educador paulista experimentado nos modernos e novos métodos, significa a tentativa do estado de apropriar modelos de ensino com a garantia de sua eficácia. A presença de propostas e preceitos pedagógicos do ensino intuitivo em O Ensino confirmam o anseio de alinhar os métodos didáticos para atingir os objetivos do projeto moderno e racionalizador de Martinez. Todas essas nuances possibilitam perceber a metodologia como elemento significativamente presente no impresso. (SILVA, 2019, p. 76).

Essas práticas deveriam seguir um modelo de ensino que despertasse o interesse dos alunos, resultando em produções escritas sobre as histórias ouvidas e lidas. Nessa perspectiva, a revista tem por objetivo apresentar métodos, que se tornam um “conteúdo constante em O Ensino. São artigos que mostram as formas de ensinar, que dão exemplos, aulas modelo, propostas de aulas, procedimentos e recursos didáticos para a prática do professor.”. (SILVA, 2019, p. 68).

Na revista de janeiro de 1923, Martinez publica outro artigo sobre essa prática pedagógica. Não há sugestão do técnico educacional sobre métodos para o professor

utilizar em aula, o que encontramos é uma narração de um cenário em que Martinez já estaria conversando com os seus alunos.

Vocês conhecem as sementes, pequenos grãos, no geral, que servem para alimento, ou para remédio, ou que tem aplicação na indústria. Toda semente guarda em seu seio o gérmen ou embrião que representa a planta que lhe deu origem. Esse embrião contém todos os princípios capazes de formar a raiz, o caule, as folhas, as flores e os frutos. Basta que a semente seja lançada a terra, que haja umidade e calor para logo o embrião deitar as primeiras raízes, o minúsculo caule e as duas folhinhas da futura fronde. (MARTINEZ, 1923, p. 97).

Nesse monólogo é possível notar que o técnico educacional inicia a aula afirmando que os alunos conhecem as sementes, as suas aplicações e onde as encontramos. Na continuação é possível perceber também que há uma explicação racional para a forma como as sementes são cultivadas. Além disso, usa um exemplo mais próximo as crianças paranaenses:

Já vimos o pinhão. Naquela caixa envernizada de vermelho está guardada a semente que é uma espécie de massa de pão enrolada. [...] lançando o pinhão a terra, daí a alguns dias, rompe-se a caixinha envernizada de vermelho e o embrião solta logo duas folhinhas presas a um caulículo e as suas raízes procura a umidade da terra. (MARTINEZ, 1923, p. 97).

Após essa primeira apresentação sobre as sementes, Martinez destaca uma história intitulada **História de uma semente de trigo**, que irá contar a trajetória do plantio do trigo até a sua transformação em pão.

Ao final do monólogo escrito pelo técnico educacional, é destacado as composições escritas pelos alunos do grupo escolar Oliveira Bello e Carvalho, possível escola em que Martinez tenha aplicado a aula em uma de suas inspeções pelo estado.

No mesmo grupo escolar, Martinez aplica com o mesmo método outra aula, mas com um objeto diferente: uma cadeira de polaco. O artigo, também publicado na revista, segue a mesma estrutura detalhada acima, começa demonstrando o objeto já conhecido pelas crianças e depois conta uma história sobre a produção do objeto, e por fim pede que as crianças escrevam textos sobre a história ouvida.

Essa prática pedagógica entra de acordo com o **Programa para os grupos escolares** publicado em 1921, em que Martinez estipula que a partir do 4º ano as crianças devem fazer “leitura expressiva de gêneros literários diversos” e empregar

“interpretação e exposição do assunto lido”. Além disso, deveriam ainda produzir textos escritos a partir da “composição livre” de assuntos diversos tratados em sala de aula.

A publicação de suas aulas que foram ministradas nos grupos escolares exerce influência na prática dos professores do estado, uma vez que a revista era destinada a divulgação para essa classe professoral. A revista e seus artigos tinham “a incumbência de orientar, instruir e comunicar os professores sobre programas, métodos, princípios e demais informações sobre a educação do Paraná.”. (SILVA, 2019, p. 66).

Em relação as práticas de leitura e escrita, que foram classificadas por Silva (2019) como orientações didáticas, é possível destacar artigos de outras autorias, como é o caso do texto de Rubens de Carvalho que fez parte da Inspetoria Geral do Ensino desempenhando o cargo de subinspetor do ensino nos dois primeiros anos da reforma (1920-1922). Um dos artigos que publicou nessa edição é intitulado **Como devem ser feitos os ditados**. Esse artigo, versa sobre o funcionamento da leitura e escrita em âmbito educacional, principalmente o método do ditado como forma de alfabetização.

No artigo, Carvalho se dedica a falar sobre a composição do ditado, usado como ferramenta de experimentação da escrita e leitura pelos alunos. A isso, Carvalho demonstra interesse em jogar luz e problematizar o ensino da leitura e escrita. Em tom de denúncia, revela que “os exercícios de ditados são feitos sempre de improviso escolhendo o professor, de preferência um trecho que a classe não espera e, as mais das vezes, não conhece”. (CARVALHO, 1922, p. 25).

Essa problematização leva a caracterização da prática professoral e do perfil do aluno em relação ao aprendizado da Linguagem escrita e pronunciada, principalmente quando traz a figura do aluno da zona rural que verbaliza “nois em lugar de nós”. (CARVALHO, 1922, p. 25). A variabilidade linguística proveniente da zona rural, faz com que a criança ouça “nois, porque é essa a sua pronúncia habitual; pronunciará novamente, enquanto escreve, nois”. (CARVALHO, 1922, p. 25).

Além disso, exhibe um debate sobre o processo de ensino da escrita a partir da pronúncia do professor e demonstra ainda que o contexto social vivido pelos

alunos influencia diretamente a pronúncia e a escrita da língua portuguesa⁴⁹. Dentro dessa análise da “variação dos vícios de pronúncia” (CARVALHO, 1922, p. 22), Carvalho destaca a importância da avaliação no processo de composição de escrita do aluno através da verbalização adequada do professor, pois, “esses fatores mnemônicos da grafia errônea determina uma tendência acentuada de reproduzi-la sempre.” (CARVALHO, 1922, p. 25).

Para Silva (2019) esse artigo de Rubens de Carvalho é um exemplo de orientação pedagógica às práticas professorais no Paraná, indicada no objetivo principal da revista, pois se revelam em “artigos que apresentam possibilidades de recursos para o professor utilizar em sala de aula.” (SILVA, 2019, p. 72).

Sobre a dicotomia do trabalho pedagógico, na edição de 1923 encontramos o artigo **Pedagogista e Educador**. Nesse artigo Martinez, fala sobre a aposentadoria de Oscar Thompson, classificando seu mentor como **Pedagogista e Educador**. Para o autor, “entre o Pedagogista e o Educador há uma distância considerável.” pois “o Pedagogista é um doutrinador no terreno fácil da teoria.” (MARTINEZ, 1923, p. 150), já o Educador “é um artista e um herói. Artista porque integraliza as ideias, porque dá vida ao pensamento, porque cria entidades e propaga o bem de suas doutrinas”. (MARTINEZ, 1923, p. 150).

Na percepção de Martinez o pedagogista é o sujeito que circula no campo teórico e que não aplica essas concepções, métodos e teorias no campo da prática educacional. Para Martinez o “Pedagogista deixa livros. O Educador deixa compêndios vivos”. (MARTINEZ, 1923, p. 150).

Assim sendo, busca demonstrar as contradições desses termos. Ao falar que Rousseau foi um Pedagogista por ter escrito a obra Emilio, afirma que “Rousseau jamais pode ser Educador. No dia em que tentou assentar as bases de sua doutrina para formar a inteligência de seus discípulos, resvalou pelo plano inclinado da incompetência e caiu no ridículo de um fracasso.”. (MARTINEZ, 1923, p. 151). Nesse sentido, o Pedagogista pode ser um Educador, desde que desenvolva ações práticas para o campo educativo.

⁴⁹ A esses debates, Marcos Bagno desde a década de 1970 descreve e problematiza a variabilidade da língua portuguesa no Brasil de várias regiões e classe sociais, desaguando nos debates da sociolinguística e a variação linguística, em que não existe um “falar errado” mas sim modos de falar em contextos específicos. Por mais que não seja uma literatura ligada a História da Educação, essa obra é pertinente no estabelecimento dos debates sobre o ensino da escrita e leitura. Para saber mais, consultar os estudos de Bagno (2015).

Em **Professor João Lourenço Rodrigues** publicado em janeiro de 1924, Martinez destaca a atuação em São Paulo do professor e a sua recente aposentadoria após “30 anos de sacerdócio” que “dão-lhe o direito de ser considerado como um benemérito”. (MARTINEZ, 1924, p. 86).

Em **A festa da primavera** publicado em setembro de 1924, Martinez destaca uma lição para as crianças que vai traçar as estações do ano e como a personagem Árvore passa pelas intempéries de estar localizada em uma praça com relativo movimento de crianças e sofrendo as mudanças do clima.

De forma literária, o narrador vai contando a história da Árvore para o seu filho:

—Vês, filho, aquela arvore frondosa, meio inclinada ao peso da sua enorme ramada, em pleno largo, fazendo sombra aos animais das carroças que vão beber agua no bebedouro público? Apesar do inverno que semeou geadas, ainda conserva, compactas, as suas folhas, estendidas em grandes leques. O seu tronco é rugoso, cheio de cicatrizes que o tempo vai deixando. As raízes maiores estão à vista, emergindo do solo que as enxurradas varreram. (MARTINEZ, 1924, p. 95).

Apesar das condições climáticas vivenciadas pela Árvore, ela “foi crescendo, engrossando o seu caule e estendendo a sua ramada”. (MARTINEZ, 1924, p. 95). Na história, ao demonstrar o ciclo da Árvore, é levantando as questões climáticas das estações do ano e o seu impacto no meio ambiente, ao mesmo tempo que moraliza a criança, como é possível perceber na seguinte passagem:

E agora que ides festejar nas escolas a Festa da Primavera, que é a Festa da Árvore, compreende, meu filho, a significação dessa festa e promete a ti mesmo respeitar as arvores das praças e das ruas, e todas as plantas do jardim ou mesmo das matas. (MARTINEZ, 1924, p. 97).

Esse pequeno texto serve de exemplo para os inúmeros contos que os professores foram orientados a usar em suas práticas pedagógicas. Dentro das obras de leitura efetuadas pela reforma de Martinez há histórias sobre coisas do cotidiano, os destaques a instrução a partir de exemplos palpáveis aos alunos e também a civilização com histórias moralizantes.

Em **O ensino da linguagem**, publicado em setembro de 1924, Martinez esboça sua concepção sobre o lugar ocupado pelo ensino da leitura e escrita na formação individual dos alunos. Ele considera que é possível conhecer “a alma

humana pela linguagem [...] Um observador criterioso que tenha agudeza de perscrutar através da linguagem as virtudes e os defeitos de uma pessoa, conhecerá os homens como a palma de suas mãos.”. (MARTINEZ, 1924, p. 111). Essa observação recai diretamente sobre a classificação do “indivíduo em relação ao patrimônio intelectual e moral sem esconder as menores particularidades” (MARTINEZ, 1924, p. 111).

Se baseando nos estudos da psicologia experimental de Alfredo Binet, afirma que a formação do pensamento está relacionada a uma orientação correta do ensino da leitura e escrita.

Toda a criança pensa, e manifestaria com exatidão o seu pensamento se tivesse ao seu alcance uma linguagem capaz de traduzir fielmente o que o seu cérebro elabora. Da mesma forma melhor compreenderá as nossas lições se a linguagem que empregarmos para veicular as ideias, os julgamentos e os raciocínios não lhe for em absoluto desconhecida. É claro que não nos referimos apenas ao vocabulário, mas também ao feitio da linguagem, isto é, ao modo de coordenar as diferentes tonalidades do pensamento. (MARTINEZ, 1924, p. 112).

Para isso, é proposto que a formação da leitura e escrita seja a partir da observação de coisas do dia a dia, elementos do cotidiano a fim de que a criança consiga estabelecer uma relação com o seu conhecimento prévio e com a explicação do professor. Essa ideia está articulada com a sua concepção de obras de leitura, mobilizada em sua reforma dos livros destinados ao alunado paranaense.

A revista O Ensino ainda tinha por objetivo cuidar da divulgação de textos que falassem sobre a higiene e profilaxia no Estado. Não obstante, encontramos artigos que esboçam suas contribuições acerca da Higiene escolar, educação para profilaxia e métodos pedagógicos. Quanto a questão da Higiene temos o Dr. Mario Gomes, Médico responsável pela inspeção de saúde das escolas paranaenses. Figura que institucionalizada pela Inspetoria Geral do Ensino, participa da edição n. 1 de 1922 da revista O Ensino, escrevendo sobre **Inspeção médico escolar: moléstias e afecções mais comuns nas escolas**.

Esse artigo é um diagnóstico da saúde escolar em que a Inspetoria foi responsável. Dentre as moléstias destacadas por Gomes, a anemia e os vermes estão entre as principais doenças existentes nas crianças em idade escolar. Entre as causas, o médico elenca alguns fatores que contribuem como “más condições de

alimentação e higiene, justamente numa época em que, ao crescimento, se vem juntar o trabalho intelectual”. (GOMES, 1922, p. 31).

Além disso, o médico ainda destaca que as doenças de pele mais frequentes nos escolares estão entre “a pediculose ou moléstia produzida pelos piolhos; a erupção escabiosa ou sarna, determinadas pelo *acarus scabiei*; ambas só se encontram em indivíduos desasseados.”. (GOMES, 1922, p. 32). A isso, o médico afirma que a doença causada pelo piolho

além de repugnante e contagiosa, oferece a pediculose outros perigos, tais a possibilidade de propagação do impetigo (outra afecção da pele, também comum nas escolas), servir de porta de entrada aos bacilos da tuberculose e, provavelmente, a outros bacilos (o da lepra por exemplo). (GOMES, 1922, p. 33).

Essas constatações da inspetoria da saúde vêm com duas intenções demonstradas no corpo do texto: A primeira é diagnosticar os problemas de saúde mais comuns nos escolares em idade escolar, a fim de estabelecer um quadro geral das doenças existentes nas escolas paranaenses. Já a segunda é que a publicação sobre essas moléstias serve também como um manual de como amenizar a propagação das doenças elencadas, e os cuidados e os tratamentos veiculados pelo médico através do seu artigo. A isso, quando ao final de cada moléstia diagnosticada pelo médico, escreve como tratá-las:

Evita-se a sarna pelas habituais práticas de asseio do corpo e do vestuário. Para combatê-la se adoptam vários processos de tratamento, desde a simples ensaboagem vigorosa e repetida do corpo com sabão de alcatrão e enxofre, até a aplicação da clássica pomada de Helmerich (ou melhor a de Hordy para crianças) deixando-a permanecer de 12 a 24 horas, seguida de outro banho. Excusado seria acrescentar ser indispensável a mudança completa e diária da roupa e repetição do tratamento, até completa cura. (GOMES, 1922, p. 33-34).

Além das práticas de orientações médicas destacadas acima que veiculou na primeira edição da revista O Ensino, Gomes (1922⁵⁰) ainda propõe um apelo a elite da sociedade civil paranaense que contribuam financeiramente com as escolas do estado, pois, “examinando um a um de seus alunos, em sua maioria pertencentes às

⁵⁰ Revista O ensino n° 3 de setembro de 1922.

classes menos favorecidas, encontro diariamente crianças que precisam do vosso auxílio e da vossa proteção”. (GOMES, 1922, p. 316).

A esse apelo, Gomes (1922) ainda afirma sobre a importância de se contribuir com essas crianças, levando em consideração a proximidade que essas crianças têm dos filhos provenientes das classes mais abastadas.

Deveis lembrar-vos que muitos de vossos filhos, bem nutridos, como o merecem, bem vestidos e tratados, como as vossas posses o permitem, convivem com os outros, os desnutridos, mal vestidos e pouco asseados, na maior parte por seus poucos recursos, que não permitem a seus infelizes pais, nem mesmo a aquisição dos objetos indispensáveis, muitas vezes custosos, para a prática da limpeza e da higiene. (GOMES, 1922, p. 315).

A revista *O Ensino* foi um modo legítimo a reforma do ensino no Paraná. Em síntese, a reforma do ensino sintetiza o pensamento educacional de Martinez e o seu projeto formador para a instrução pública paranaense. Carvalho (2000) já elencava que um dos objetivos da reforma do ensino que foram comuns no Brasil nas duas primeiras décadas dos noventa, era a divulgação das concepções através de conferências, revistas, periódicos especializados, inquéritos e discussões que vulgarizassem a ideia de construir uma nova nação a partir da educação.

No Paraná, além de divulgar as propostas do seu projeto reformador o técnico educacional buscou construir a sua imagem legitimando as suas ações a partir dessas promoções. Nesse sentido, o reconhecimento e a prestação de contas da sua atuação para a sociedade paranaense, e, também a paulista, é uma tática necessária para se destacar no campo. Dentre outras questões, a produção de artigos para a revista é outro elemento a ser notado. Martinez deixa sua marca no periódico com artigos de sua autoria sobre questões diversas ao ensino.

A revista *O Ensino* veiculou enquanto a reforma de César Martinez acontecia no Paraná. Na reforma com Lysimaco Ferreira da Costa foram utilizadas outras estratégias para divulgar suas práticas e ações para a Instrução Pública no Paraná. (ABREU, 2007).

Na última edição do periódico veiculado em setembro de 1924, na seção **Cousas diversas**, a Inspetoria Geral do Ensino pretendia criar um periódico infantil, como podemos observar a seguir:

É pensamento da Inspeção Geral do Ensino publicar uma revista dedicada às crianças das nossas escolas. Nela serão estampados os melhores trabalhos mensais dos grupos e escolas isoladas, com fotografia, de prédios, festas, passeios e cenas do mundo escolar. Além disso dará publicidade a contos, poesias, conselhos, sobre assumptos de educação que a criança possa ler e compreender. (O ENSINO, 1924, p. 201).

Por outro lado, mesmo com a intencionalidade da ampliação dos periódicos da Inspeção, a revista O Ensino é encerrada com a sua última edição veiculada em 1924. Não há menção das razões da não continuidade do periódico, mas esse fato coincide com o momento de desligamento de Martinez em fevereiro de 1925, devido ao desgaste da sua imagem pública na estadia no Paraná.

Não há fontes que expliquem as razões da saída de Martinez da Instrução Pública Paranaense, mas acreditamos que tenha sido os desafetos que acumulou durante a sua atuação à frente da Inspeção Geral do Ensino, tanto por ser um estrangeiro paulista no Paraná quanto pela sua atuação enérgica na regulação dos comportamentos do professorado paranaense. A fim de ilustração, o episódio que mais se destaca nas fontes da imprensa coletadas, está a série de críticas que levaram Martinez a prestar uma queixa crime em 1921 contra o dono do periódico Gazeta do Povo.

Na edição de 8 de outubro de 1921 do Jornal **A República**, é relatado um episódio em que Martinez é duramente criticado pelo Jornal a **Gazeta do Povo** através de uma série de artigos publicados no periódico⁵¹. Esses artigos foram relatados no A república sob a manchete **Pedindo Justiça – pelo queixoso**. Ao que parece, César Martinez moveu uma queixa crime contra José Plácido e Silva, um dos fundadores do Jornal Gazeta do Povo.

Em março do corrente ano, o jornal desta cidade “Gazeta do povo”, iniciou contra o queixoso uma campanha difamatória, em artigos editoriais, quase diários, nos quais lhe eram imputados fatos ofensivos da reputação e da honra, procurando assim expor o supracitado ao ódio e desprezo público, com o manifesto intuito de conseguir do governo a sua demissão (A REPÚBLICA, 1921).

As várias edições que **A República** elenca, demonstra que César Martinez foi substancialmente atacado pela **Gazeta do Povo**, sobretudo pela compra de lousas e

⁵¹ Não tivemos contato com as edições do jornal A Gazeta do Povo devido a pandemia da Covid-19 em que resultou no fechamento da Biblioteca Pública do Paraná, onde se encontra o acervo do periódico.

cadernos de caligrafia que foram encomendados de São Paulo “com o intuito de gastar o dinheiro do povo paranaense”, como publica o periódico. A **Gazeta do Povo** ainda classificava Martinez como um sujeito que “não tem a habilidade e idoneidade precisas para dirigir tão complexo departamento do Estado” tendo em vista que “não serão por acaso as lousas e cadernos de caligrafia artigos fabricados pelos representantes do Sr. Prieto?” (A REPÚBLICA, 1921).

A **República** ainda indica que o jornal a **Gazeta do Povo** pedia veemente que Caetano Munhoz da Rocha o demitisse:

Que faltará, pois, dizer mais do Sr. Prieto, para que o sr. Presidente do Estado adquira a convicção de que o Sr. Prieto Martinez não pode mais exercer o cargo que exerce e dele deve ser expulso a bem do serviço público? A situação financeira do Paraná, o critério honesto até agora adotado pelo Dr. Munhoz da Rocha na sua administração, não permitem que um negociante de aguardente e um agente comercial esteja grimpado a um cargo onde sua ação, como comerciante, o torna suspeito. [...] Expulse-o, Dr. Munhoz da Rocha, expulse esse homem que o está desmoralizando. (A REPÚBLICA, 1921).

Após sua saída do Paraná, Martinez retorna a São Paulo e volta a ocupar o cargo de Diretor da Escola Normal de Pirassununga, mas por pouco tempo. Em 1925 é cogitado para ir até a Paraíba reformar a instrução pública daquele estado, mas não se sabe a razão de não ter ido.

No jornal **O estado do Paraná** do dia 5 de abril de 1925, é veiculado que Martinez, que recentemente deixou o cargo de Inspetor Geral do Ensino no Paraná, acabou ficando “pelo governo paulista a disposição do governo da Paraíba para dirigir a instrução publica daquele Estado do Norte.” (O ESTADO DO PARANÁ, 1925, p. 1). Além disso, em 1926 ocupa o cargo de Diretor do Ginásio paulista, interinamente, em substituição do Dr. Antônio Rodrigues Alves Pereira.

Posteriormente, passa ao cargo de Inspetor escolar no Estado de São Paulo. Nesse momento, inicia as suas produções de obras de leitura em que demonstra as suas concepções republicanas sob os aspectos da valorização da administração pública, principalmente no que se refere a educação, as ideias higienistas, de trabalho e amor à Pátria. Algumas de suas obras foram aprovadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública em São Paulo, o que o leva a caracterização de autor de obras de leitura escolar para esse momento.

Em 1927, Martinez se torna sócio da Sociedade Brasileira de Psicanálise em São Paulo. Em 1928 participa da fundação da Liga do Professorado Católico de São

Paulo. Em 1933, Martinez é escolhido para representar a Liga junto a constituinte daquele ano, a fim de defender os interesses do ensino católico ao qual a Liga estava à frente. Foi associado à Liga até a sua morte em 1934.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tinha por objetivo compreender as concepções de educação de César Prieto Martinez e como essas ideias apareceram em suas propostas, práticas e discursos no Paraná durante sua atuação como Inspetor Geral do Ensino entre os anos de 1920 a 1924.

A partir disso, esse trabalho foi dividido em dois capítulos que abordaram as primeiras formações de Martinez (familiar e escolar) e sua atuação no campo educacional paranaense. Na primeira parte, as concepções de César Prieto Martinez sobre a educação, função social da escola, práticas e modelos de ensino apareceram como ideais institucionalizados no interior dos debates para a formação do magistério paulista que ocorreu entre o final de 1890 e na primeira década dos noventa; na segunda parte essas concepções aparecem em duas dimensões: a administrativa e a pedagógica, materializadas na sua atuação como Inspetor Geral do Ensino sob a forma de práticas e propostas para o ensino paranaense, principalmente o que se refere as reformas administrativas ante a pedagógica.

Ao ser analisada a presença de Martinez no Paraná é dada voz a atuação de um técnico educacional formado nos debates sobre a educação paulista do início da república. Revela ainda, as estratégias e ações dos governos estaduais na formação e relação importação/exportação dos saberes pedagógicos e suas percepções acerca da instrução pública para aquele momento.

Além disso, seguindo o exemplo de Warde e Paulo (2019), que buscam evidenciar na trajetória profissional de João Crisóstomo suas ações práticas e contribuições para as reformas no período republicano em São Paulo, buscamos tornar mais nítida a figura de César Martinez e suas contribuições para a Reforma da Instrução Pública Paranaense.

Em síntese, estudar a trajetória de Martinez possibilitou compreender como e por quê o Paraná busca um técnico educacional em outro estado para reformar o ensino em seu próprio território. Essa análise revelou que Caetano Munhoz confiou aos saberes técnicos de Martinez a organização do seu aparato escolar justamente por esse ter sido formado na capital paulista.

A confiança pelo simples fato de Martinez ser paulista, exhibe a importância de São Paulo no cenário educacional nacional, e como suas práticas, reformas e saberes pedagógicos se fixaram como principais articuladores de uma modernização nacional a partir da educação.

Diferentemente das outras reformas pelo país, elencadas no começo dessa pesquisa, a reforma no Paraná no período de 1920 a 1924 não se figurou sob a imagem da promulgação de uma reforma que a personificasse. Pelo contrário, ela foi sutil. A reforma se deu a partir das mudanças administrativas que Martinez buscava propor, o que não conferiu ao técnico educacional o título de principal reformador da instrução pública, explicando o apagamento da sua atuação em relação aos anos seguintes a sua demissão.

A presença do técnico educacional possibilitou observar a circulação dos saberes pedagógicos elaborados por São Paulo no início do século XX. Esses saberes se materializaram através dos métodos propostos com base no método intuitivo, nas reformas de carácter administrativo, na formação dos professores, na criação da revista *O Ensino*, na Reforma dos Livros de leitura, na produção de relatórios e estatísticas da Inspeção Geral do Ensino. Esse aspecto é inerente não só aos ideais de formação, mas a condição de técnico educacional, detentor dos saberes e responsável pela organização pedagógica. (CARVALHO, 2000).

Além disso, a percepção de Martinez em relação aos aspectos da leitura e escrita, são importantes indícios de como deveriam ser aplicadas as lições baseados no método intuitivo. A Ciência como base para o aprendizado, e a racionalização do ensino e da formação do cidadão presentes nas obras de leitura, eram condições que se mostravam bem frequentes no campo educacional paulista (BONTEMPI JR, 2006), e se fez presente no Paraná a partir da atuação do técnico educacional.

Ademais, as concepções expressas por Martinez em sua trajetória individual foram debatidas no interior da formação dos parâmetros educacionais paulista e ressignificados para a sua atuação no Paraná. Em sua concepção, esboça como deve ser o ensino da leitura e escrita e como isso deve servir para a formação literária, moral e de civilidade nas crianças. Sua estratégia seria usar os mecanismos da alfabetização para imprimir nas crianças o futuro da civilização brasileira nos moldes da moral, trabalho e amor à pátria. Para isso utilizava-se dos livros de leitura.

O mecanismo escolar então seria o responsável por fiscalizar e efetivar o plano de mudanças no quadro paranaense através da educação. Nesse ínterim, entende ainda que a leitura fornece a ferramenta para apreender essas disposições.

Nesse sentido, a função social da escola seria formar o cidadão capaz de viver em sociedade, exercer a sua cidadania a partir da compreensão dos seus direitos e deveres e amar, sobretudo o trabalho e a pátria, não esquecendo de criar hábitos

higiênicos, capazes de erradicar não só as moléstias, mas se tornar um sujeito saudável física e moralmente.

Essa pesquisa possibilitou ainda, compreender quais concepções estiveram presentes no Paraná na vinda de Martinez. A utilização do método intuitivo como ferramenta pedagógica, a ideia de elevar a educação e as práticas de ensino à categoria de ciência pedagógica, a organicidade do aparelho escolar, em busca de uma padronização e homogeneização do ensino em todo o Estado, permitiu não só compreender como Martinez concebia a Educação, mas também, como os seus saberes e os saberes pedagógicos apreendidos no Estado de São Paulo estiveram presentes no Paraná em sua atuação como Inspetor Geral do Ensino.

Além disso, analisar a trajetória de Martinez possibilitou observar como a estrutura do campo educacional em formação no Paraná se comportou. A ideia de elevar a educação a classificação de ciência, coincide com o momento da virada intelectual no Brasil que se inicia desde de 1870. Nesse momento, os intelectuais sentiram a necessidade de se especializar em determinadas áreas, no que resulta na valorização dos saberes científicos em detrimento aos saberes literatos (SÁ, 2006). Essa mudança na atividade intelectual impactou a educação no início do século XX, principalmente no desempenho das reformas educacionais (VIEIRA, 2021, no prelo).

Dentro da necessidade em ter um ensino que correspondesse às expectativas republicanas, São Paulo elabora diversas reformas no âmago da sua estrutura social que logo recebe o selo de Estado moderno no quesito educacional. Esse selo de autenticidade educacional, permite que envie professores e técnicos educacionais para alguns estados da federação para que reforme a instrução pública à figura paulista.

Esse momento de viagens e missões pedagógicas foi marcado pelo trânsito de técnicos educacionais formados em São Paulo nas Escolas Normais e complementares daquele estado nas demais regiões do país. Esses técnicos eram especialistas na “pedagogia moderna”, o que lhes conferiam os saberes técnicos pedagógicos necessários para fazer avançar a Instrução Pública pela Federação. (CARVALHO, 2000).

Em relação a trajetória individual de Martinez, uma parte da formação do seu *habitus* esteve estruturada nos debates sobre a escola pública republicana debatidas no final do século XX. A outra parte de seu *habitus* foi estruturada no seio familiar em

que o catolicismo era presente, e se mostrou fortemente ligado as suas concepções morais.

A matriz religiosa de Martinez lhe concede uma grade de leitura do mundo em que sem “Deus” ou sem a “Fé” o bom cidadão não poderia ser formado, isso porque no pensamento de Martinez, que encontra base nos seus formadores educacionais, o desenvolvimento moral só poderia ser alcançado nas escolas se “Deus” estivesse presente como guia da bondade, justiça e virtudes eleitas para o cidadão desse período. Mesmo sendo religioso se dividiu entre o bom católico e o bom pedagogo no desempenho de suas funções no Paraná.

Em sua trajetória pessoal teve contato com o catolicismo desde criança sem nenhum rompimento aparente com a religião durante a sua vida adulta. Pelo contrário, reforçou sua doutrina participando de eventos e organizações que destacavam a importância do ensino religioso e da religiosidade na educação paulista.

A análise do *habitus* de Martinez revela não só um campo de disputas de modelos e práticas educacionais, mas também de diálogos com a religião sobretudo no desenvolvimento dos comportamentos sociais e modelos cívicos a serem seguidos. Rodrigues (1914) em seu discurso no inquérito da instrução pública paulista no jornal O Estado de São Paulo, afirma que a moral só poderia ser desenvolvida se houvesse vínculo com o catolicismo, pois “a educação moral sem religião ‘não vai’”. (RODRIGUES, 1914).

Essa ideia da educação moral em Martinez esteve aliada ainda ao contato dos alunos através do ensino da leitura e escrita. Para que esse contato pudesse ser feito, deveria ser usado o método intuitivo a fim de se ter maior aproveitamento sensível, moral e intelectual. (SCHELBAUER, 2006). Esses aspectos da leitura convergem para a sua reforma dos livros de leitura no Paraná, na qual valoriza as obras que enfatizem o bem em contraste com o mal, o amor à Pátria, os comportamentos sociais e os direitos e deveres do cidadão amante do trabalho, que foram frequentes a partir do advento da República. (SILVA, 2006). Essas concepções se mostram tanto em seus relatórios, quanto na revista O Ensino e em suas obras de leitura produzidas e publicadas quando retorna a São Paulo em 1925.

Embora a contribuição de César Martinez ao corpo da revista O Ensino tenha sido singela, a sua atuação se deu na organização do periódico que tinha como objetivo a formação, divulgação e promoção das concepções, modelos e saberes pedagógicos para os professores do Estado do Paraná.

Porém, o que Martinez destaca com ênfase em sua atuação é a defesa da reforma administrativa no Paraná. Nessa ideia, afirma que o sucesso do emprego das concepções de ensino e da reforma da escola pública só teria efeito a partir de um aparelho escolar em pleno funcionamento. É evidente a preocupação com a organização administrativa em primeira instância, deixando em segundo plano a reforma dos métodos e programas pedagógicos, sobretudo aqueles ligados ao método intuitivo.

Ademais em 1920, o técnico educacional propõe o uso dos mapas escolares para ter um quadro geral dos dados estatísticos da educação paranaense. Não obstante o uso dos mapas, havia uma seção com duas funcionárias só para os levantamentos estatísticos dentro da Inspetoria Geral do Ensino, como demonstrado no **quadro 1**.

Nesse sentido, a organização racional do mecanismo de ensino paranaense se deu a partir da coleta e organização dos dados estatísticos referentes ao recenseamento dos alunos, quantidade de alfabetizados e não alfabetizados, dados das matrículas e desistências, inventários de mobiliários e materiais escolares, levantamento do número de professores e suas formações e levantamento de escolas públicas e particulares pelo estado.

César Prieto Martinez acreditava em uma educação republicana que dispusesse de uma formação completa nos moldes da moralidade, do trabalho, da profilaxia e da reparação dos defeitos sociais presentes na sociedade brasileira no momento em que esteve na Inspetoria Geral do Ensino.

A circulação de saberes pedagógicos paulistas no Paraná, evidenciada na organização sistemática em que a Inspetoria buscava implementar, ajuda a pensar em que medida essas circulações se mantiveram presentes depois da reforma, e como se materializaram a partir de 1925 no Estado, quais continuidades e rupturas, principalmente no que se refere a formação dos professores e na organização do aparelho educacional.

Outros pontos nesse trabalho não foram aprofundados dado o tempo e ausência de fontes que em sua maioria estão na capital paulista. As possibilidades de pesquisa se estendem quando olhamos a atuação de Martinez em São Paulo, as suas contribuições para a educação paulista pós atuação no Paraná e suas concepções que foram materializadas em seus livros de leitura e atuação em outras instituições naquele Estado.

A primeira delas é a produção de manuais de leitura de César Martinez, e em que medida essa produção está de acordo com as demais produções no resto do país? Qual o entendimento do agente acerca do ensino moral e cívico presente em sua obra? Em que medida também, os momentos de reformas políticas influenciaram essa produção?

Além da observação sobre suas produções escritas, observar a atuação de César Martinez posterior ao Paraná também é um ponto que não foi trabalhado nessa dissertação. Nesse sentido fica a questão: o que essa viagem pedagógica para o Paraná, significou na atuação de César Martinez ao retornar a capital paulista?

Em relação as suas formações, outra questão não ficou evidente nesse trabalho, pensando principalmente em um quadro mais geral da formação do professorado paulista: Como essas concepções se constituíram na formação docente de outros professores em São Paulo no final do XIX e início do XX, especificamente no período de 1890 a 1920. Ajuda a pensar como esses técnicos educacionais transmitiam suas experiências nessas reformas que ocorreram por todo território brasileiro, quais eram os saberes que eles aplicavam nessas regiões, e também se há ou não um *habitus* técnico educacional desses personagens.

FONTES

Verbetes

APEDU. **Pedro Voss**. Verbetes Biográfico. Academia Paulista de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2010/11/10/cadeira-no-31/>. Acesso em: 23 mai. 2021.

CPDOC. **Peixoto Gomide**. Verbetes Biográfico. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/GOMIDE,%20Peixoto.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020

_____. **Altino Arantes**. Verbetes Biográfico. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/altino_arantes. Acesso em: 01 mar. 2021.

SCHELBAUER, A. R. **Método de Ensino Intuitivo**. Verbetes. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo2.htm#_ftn1. HISTED-BR, 2006. Acesso em: 12 Set 2020.

Oficiais

ARAÚJO, H. C. S. **Ofício de 28 de agosto de 1920**. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

CARVALHO, R. como devem ser feitos os ditados. In: **O ENSINO**. Ano I, n. 1 de janeiro de 1922. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

GOMES, M. Inspeção médico escolar: moléstias e afecções mais comuns nas escolas. In: **O ENSINO**. Ano I, n. 1 de janeiro de 1922. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

_____. Appello aos que podem. In: **O ENSINO**. Ano I, n. 3 de setembro de 1922. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

INSPETORIA GERAL DO ENSINO. **Ofício de 26 de junho de 1920**. Curitiba, Departamento de Arquivo Público do Paraná.

_____. **Programa do curso de Higiene elementar para professores públicos do Estado**. 28 de agosto de 1920. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

_____. **Mapa escolar anual, 1922**. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

_____. **Ofício de 08 de julho de 1920**. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

CIOFFI, F. **Ofício de 17 de março de 1920**. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

CORDEIRO, M. M. **Ofício de 18 de junho de 1920**. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

CORREA, J. J. **Ofício de 17 de março de 1920**. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

FEIJÃO, A. **Ofício de 10 de novembro de 1920**. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

MARTINEZ, C. P. **Ofício na capa dos Mapas Escolares**. 1922. Departamento de Arquivo Público do Paraná. Curitiba.

_____. **Relatório da inspetoria geral do ensino**. 1920. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99764>. Acesso em: 02 Jun 2019.

_____. **Relatório da inspetoria geral do ensino**. 1921. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1921MFN807.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. **Relatório da inspetoria geral do ensino**. 1922. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99957>. Acesso em: 05 jul. 2020.

_____. **Relatório da inspetoria geral do ensino**. 1923. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1922MFN808.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. **Relatório da inspetoria geral do ensino**. 1924. Departamento de Arquivo Público do Paraná, Curitiba, 2020

_____. Livros didáticos. In: **Revista Escolar**. Ano II, n° 24 de 1° de 1926. São Paulo. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2019.

_____. **Programa de instruções a professores do Estado do Paraná**. Curitiba, 1921. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105309>. Acesso em: 10 jul. 2020

_____. Psychologia. In: **Revista O Ensino**, Curitiba, 1922. p. 280-283. Biblioteca Pública do Paraná

_____. Pedagogista e educador. In: **Revista O Ensino**, Curitiba, 1923. p. 151-157. Biblioteca Pública do Paraná

_____. João Rodrigues Lourenço. In: **Revista O Ensino**, Curitiba, 1924. p. 86-88. Biblioteca Pública do Paraná.

_____. A festa da primavera. **Revista O Ensino**, Curitiba, 1924. p. 95-98. Biblioteca Pública do Paraná.

MUNHOZ, A. **Relatório Secretário Geral**. 1923. Departamento de Arquivo Público do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2021.

O ENSINO. Ano I, n. 1 de janeiro de 1922. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

O ENSINO. Ano I, n. 3 de setembro de 1922. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

O ENSINO. Ano II, n. 1. de janeiro de 1923. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

O ENSINO. Ano II, n. 2. de abril de 1923. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

O ENSINO. Ano III, n. 1 agosto de 1924. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

O ENSINO. Ano III, n. 2 de setembro de 1924. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. Curitiba.

PARANÁ. **Código do ensino de 1917**. Curitiba, 1917. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125257>. Acesso em: 01 jul. 2020

SÃO PAULO. **Lei nº 27 de 12 de março de 1890**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020

_____. **Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020

_____. **Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em 22 fev. 2020.

_____. **Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em 22 fev. 2020.

_____. **Decreto n. 247, de 23 julho de 1894**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em 22 fev. 2020.

_____. **Decreto n. 275, 31 dezembro 1894**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135719>. Acesso em: 23 mai. 2021.

_____. **Lei n. 374, de 3 de setembro de 1895**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em 22 fev. 2020.

_____. **Decreto n. 362, de 17 de junho de 1896**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020

_____. **Decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em 22 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 400 de 6 de novembro de 1896.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020

_____. **Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 1º de agosto de 1900.** Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/>. Acesso em: 12 dez. 2019

Periódicos

ACADEMIA PAULISTA DE LETRAS. **Cesário Motta Junior.** Disponível em: <http://www.academiapaulistadeletras.org.br/patronos.asp?materia=144>. Acesso em: 20 mai. 2020.

A GAZETA. 10 de outubro de 1931 edição 7705. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/763900/37033>. Acesso em: 09 fev. 2020.

A GAZETA. 11 de novembro de 1931. edição 7731. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/763900/37296>. Acesso em: 09 fev. 2020

A REPÚBLICA. **Remodelação do nosso ensino público vae ser feita.** Edição 60 de 11 de março de 1920, Paraná. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/215554/35302>. Acesso em: 05 jul. 2020.

_____. **Os projetos.** Edição 61 de 12 de março de 1920, Paraná. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/215554/35306>. Acesso em: 05 jul. 2020.

_____. **Notas dissonantes.** Edição 117 de 18 de maio de 1920, Paraná. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/215554/35530>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CORREIO PAULISTANO. **Cesário Motta.** edição 12198. de 25 de maio de 1897, São Paulo. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_05/7604. Acesso em: 12 fev. 2020. p. 1

_____. **Escola-Modelo Prudente de Moraes.** edição 12282 de 18 de agosto de 1897, São Paulo. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_05/7942. Acesso em: 12 fev. 2020. p. 1

_____. **Escola-Modelo prudente de Moraes.** edição 12367 de 25 de novembro de 1897, São Paulo. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_05/8343. Acesso em: 12 fev. 2020. p. 2

_____. **Novos professores.** Edição 13381 de 24 de novembro de 1900, São Paulo. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_06/1311. Acesso em: 08 fev. 2020. p. 1.

_____. **Correspondencia de Jaú.** 7 de dezembro de 1903, edição 14480. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_06/3813. Acesso em: 07 fev. 2020

_____. **Pirassununga**. 31 de agosto de 1915. edição 18724, São Paulo. disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_06/36881. Acesso em: 08 fev. 2020

_____. Edição 20379 de 27 de março de 1920, São Paulo. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_07/887. Acesso em 01 jul. 2020.

_____. **Hospedes e viajantes**. Edição 20387 de 08 de abril de 1920, São Paulo. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_07/971. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Notas**. edição 20397 de 16 de abril de 1920, São Paulo. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/090972_07/1073. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Pedindo Justiça – pelo queixoso**. Edição de 8 de outubro de 1921. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 24 mai. 2021.

JORNAL DO COMMERCIO. **A chegada no novo Inspector Geral do Ensino**. Edição 81 de 09 de abril de 1920, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/111988/17122>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **A instrução Pública no Paraná**. In: Revista Nacional. Melhoramentos: São Paulo, 1923.

_____. **Livros didáticos**. Revista Escolar, São Paulo, 1926. Departamento de Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/>. Acesso em: 24 mai. 2021.

O DIA. **Uma nota oficial**. Edição 140 de 12 de dezembro de 1923. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/092932/109137>. Acesso em: 24 mai. 2021.

_____. **Mais uma do Pestalozzi do rio ivo**. Edição 249 de 16 de abril de 1924. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/092932/2326>. Acesso em: 24 mai. 2021.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de São Paulo e suas necessidades**. Fev. a abr, 1914. Disponível em: acervo.estadao.com.br. Acesso em: 27 jan. 2021.

O ESTADO DO PARANÁ. **Edição de 5 abril de 1925**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=811688&pagfis=599>. Acesso em: 24 mai. 2021.

THOMPSON, O. Instrução Pública em São Paulo. In: O ESTADO DE SÃO PAULO. **Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de São Paulo e suas necessidades**. 1914. Disponível em: acervo.estadao.com.br. Acesso em: 27 jan. 2021.

RODRIGUES, J. L. Instrução Pública em São Paulo. In: O ESTADO DE SÃO PAULO. **Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de São Paulo**

e suas necessidades. 1914. Disponível em: acervo.estadao.com.br. Acesso em: 27 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Histórico Demográfico do Município de São Paulo 2010.** Disponível em: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico. Acesso em: 28 Dez. 2019

VOSS, P. Instrução Pública em São Paulo. In: O ESTADO DE SÃO PAULO. **Inquérito sobre a situação do ensino primário no Estado de São Paulo e suas necessidades.** 1914. Disponível em: acervo.estadao.com.br. Acesso em: 27 jan. 2021.

Obras completas

A ESCHOLA PÚBLICA. **Ensaio de pedagogia prática.** Typographia Paulista: São Paulo, 1895. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193299>. Acesso em: 26 mai. 2019

MARTINEZ, C. P. **Sertões do iguassú.** Editora Monteiro Lobato: São Paulo, 1925. Biblioteca Pública do Paraná, Curitiba.

_____. **Alma das cousas.** Irmãos Ferraz: São Paulo, 1926. Acervo de obras raras da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. **A linda história do meu paiz.** Livraria Francisco Alves: São Paulo, 1929. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/1197>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. **Primavera da Alma.** 8ª edição. Livraria Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1931. Acervo Privado do autor.

PILOTTO, E. **A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio.** Rio de Janeiro: INEP, 1954. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001588.pdf>. Acesso em: 17 set 2020.

PENNAFIEL, C. **Tese.** Conferência Interestadual de Ensino Primário, Rio de Janeiro, 1921. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30474>. Acesso em: 24 mai. 2021.

PEREIRA, A. Leitura Intuitiva. In: **A Eschola Pública – ensaio de pedagogia prática.** Typographia Paulista: São Paulo, 1895. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193299>. Acesso em: 26 mai. 2019

THOMPSON, O. **A Eschola Pública – ensaio de pedagogia prática.** Typographia Paulista: São Paulo, 1895. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193299>. Acesso em: 26 mai. 2019

TOLOSA, B. M. Um pouco de Linguagem escrito. In: **A Eschola Pública – ensaio de pedagogia prática.** Typographia Paulista: São Paulo, 1895. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193299>. Acesso em: 26 mai. 2019

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. S. A. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa**: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10591/1/Geysa%20Spitz%20Alcoforado%20de%20Abreu.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- ALVES, C. M. C. Benjamin Constant e o Pedagogium: memórias positivistas em disputa. In: MIGNOT, Ana Cristina Venancio (org.). **Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 43-75
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BONTEMPI JR. B. O jornal O Estado de São Paulo no processo de americanização: o inquérito de 1914 e o ensino moral e cívico. In: **Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação**: Goiânia, 2006, v. 1, p. 1-9.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015
- _____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 183-91.
- _____. **O poder simbólico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BURKE, P. A história como memória social. In: _____. **O mundo como teatro – Estudos de antropologia histórica**. Lisboa: Difel, 1992.
- CALSANI, R. A. **O imigrante italiano nos corredores dos cafezais: cotidiano econômico na Alta Mogiana (1887-1914)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93257>. Acesso em: 23 mai. 2021.
- CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. **Belo Horizonte: Autêntica**, p. 224-251, 2000.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- GODOI, L. C. O. A reforma do ensino no Estado de São Paulo: conflitos e disputas (1891-1892). **CBHE VII**. 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>. Acesso em: 17 fev 2020.

HONORATO, T. A escola complementar Paulista para formação de professores (1890-1911). **Rev. Educação e fronteiras**. V. 3 n. 19, p. 58-72, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3006/0>. Acesso em: 23 mai. 2021.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEGRIS, W. S. **João Lourenço Rodrigues: O que não envelheceu**. Blog do Instituto de Educação Caetano de Campos. Não paginado, 2015. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2012/08/15/joao-lourenco-rodrigues-o-que-nao-envelheceu/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

MARQUES, V. R. B.; FARIAS, F. C. S. Á. " Façamos dessa gente um elemento seguro do nosso progresso material e moral": a inspeção médico-escolar no Paraná dos anos 1920. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 287-302, 2010.

MIGNOT, A. C. V. **Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana**. Quartet, 2013.

MONARCHA, C. **A escola normal da praça e a república: o lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MORENO, J. C. **Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

_____. Intelectuais na década de 1920: César Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa à frente da instrução pública no Paraná. In: VIEIRA, C. E. (Org). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Editora Ática, 1983.

PARANÁ. **História administrativa do Paraná (1853-1947)**: criação, competências e alterações das unidades administrativas da Província e do Estado. Imprensa Oficial/Deap, 2000. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/HistoriaAdministrativaParana_1853a1947.pdf. Acesso em: 10 jul 2020.

PARANÁ. **Caetano Munhoz da Rocha**. Site da Casa Civil. Não paginado. Disponível em: <http://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Caetano-Munhoz-da-Rocha>. Acesso em: 01 mar. 2021.

PINHEIRO, A. R. Instrução do povo sob a proteção do catolicismo: militância docente e a expansão da escolarização em São Paulo. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 15, n. 2 (38), p. 193-219, maio/ago. 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38930/pdf_69/. Acesso em: 20 mai. 2020

PINHEIRO, A; MOREIRA, K. H. Livros de leitura na primeira metade do século XX: concepções de leitura e de leitores. **Dourados: Interletras**, v. 12, p. 1-18, 2010.

PINTO, R. N. Nação, região, sertão e a invenção dos brasis: chaves de leitura para a história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 355-376, 2013.

PORTA, E. V. **Imigrantes espanhóis em Santos, 1882-1920**. Tese (Doutorado em História Econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-12012009-115003/pt-br.php>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SÁ, D. M. **A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935)**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

SCHUELER, A. F. M; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100003. Acesso em: 23 mai. 2021.

SILVA, J. P. de S. da. O uso das ferramentas sociológicas de Pierre Bourdieu para a pesquisa da História Intelectual da Educação. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 7, n. 13, p. 41-51, 2015. Acesso em: 17 jun. 19. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/374>.

SILVA, J. R. S. **A Revista O Ensino e Manifestações Tayloristas nas propostas da Reforma Educacional de César Prieto Martinez (Paraná, 1920-1924)**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UEL, 2019.

SILVA, E. F. S. P. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Tese (Doutorado em Educação), USP, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-103919/publico/TeseElizabethSaPoubel.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2021.

SIRINELLI, J. F. os intelectuais. In: RÉMOND, R. **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, S. C; SCHELBAUER, A. R. Escola Pública Primária Paranaense À Luz Do Discurso Oficial: Em Questão A Proposta do Programa Reformista de Cesar Prieto Martinez (1920-1921). In: IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas "História, Sociedade e educação no Brasil". **Anais...** UFPB: João Pessoa, 2012. p. 230-252. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.19.pdf. Acesso em: 24 ago 2018

SOUZA, G. "Mediador do Moderno": técnico paulista na direção da instrução pública paranaense nos anos vinte do novecentos. **28ª Reunião Anual da Anped**, 2005.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1546-intok.pdf>. Acesso em: 10 jul 2020.

_____. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins--de-infância e grupos escolares no Paraná (1900-1929)**. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em História, Política, Sociedade–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. História da Educação Infantil no Brasil: lugares, propostas, propósitos e ações que conformam o jardim-de-infância e a creche como espaços de educação das crianças. In: FARIA FILHO, L. M; ARAÚJO, V. C. (orgs). **História da Educação e da Assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES/SBHE, 2011, p.245-272.

SOUZA, C. P; CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **Rev. Inst. Est. Bras.**, SP, 37, p. 177-183, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71310>. Acesso em: 24 mai. 2021.

STENTZLER, M. M.; SCHENA, V. A. Reforma da educação no Paraná: ideias educacionais de Cezar Prieto Martinez para a Instrução Pública expressos nos relatórios de 1920 a 1922. **Anais... IX Jornada HISTEDBR**. Campinas, SP, v.1, n.1, jul. 2010. Disponível:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html>. Acesso em: 24 ago 2018

TEIVE, G. M. G. (orgs). **Professor Areão**: experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912-1950). Florianópolis: Insular, 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: the theory in practice. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

UDAETA, R.G. S. **Nem Brás, nem Flores: hospedaria de Imigrantes da cidade de São Paulo (1875-1886)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-09122013-105945/publico/2013_RosaGuadalupeSoaresUdaeta_VCorr.pdf. Acesso em: 2021-05-23.

VIDAL, D. G. Galicía e Brasil, tecendo histórias da educação. **Sarmiento**, n. 12, p. 111-126, 2008. Disponível em: <https://www.udc.es/dep/pdce/Sarmiento/SARMIENTO%2012%20WEB.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

VIEIRA, C. E.; DANIEL, L. S. Lysimaco Ferreira da Costa e a Formação de Professores no Paraná na década de 1920. In: VIEIRA, C.E; OSINSKI, D. R. B.; BENTECOSTTA, M. L. (Orgs). **Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1910-1980**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

_____. **intelectuais, experts e a formação do campo educacional no brasil na década de 1920**. 2021. No prelo.

WARDE, M. J. PAULO, M. A. R. A formação e a carreira na instrução pública paulista de João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/9888/7191/>. Acesso em: 23 mai. 2021.